

Hartmut von Hentig

Bildung

Ein Essay

Über dieses Buch:

Die Schule erreicht ihre Ziele nicht, die Schule erreicht ihre Schüler nicht. Auf diese Krise werden derzeit vor allem zwei Antworten gegeben: Entweder man müsse die Schule von allem entlasten, was nicht Unterricht ist und so ihre Leistungskraft steigern oder man müsse Schule in einen Lebens- und Erfahrungsraum umwandeln, in dem Pädagogik überhaupt erst möglich ist. Hartmut von Hentig beschreibt in diesem Buch, daß beide Lösungen in die Irre führen werden, wenn man sich keine genaue Darstellung von dem gemacht hat, was Bildung sein und leisten soll. Die eine Schule ist in Gefahr, eine Einrichtung zur Anpassung der Schüler an die gesellschaftlichen Entwicklungen zu werden. Die andere Schule ist in Gefahr, ihre Aufgabe mit Sozialpädagogik zu verwechseln. Aus beiden werden keine Menschen hervorgehen, die sich zutrauen, die Verhältnisse zu beurteilen und zu verändern.

Der vorliegende Essay Hartmut von Hentigs über Bildung ist die notwendige Ergänzung zu seinem Buch »Die Schule neu denken«.

Der Autor:

Hartmut von Hentig, geb. 1925, Wissenschaftler, Lehrer und Publizist, Professor emeritus für Pädagogik an der Universität Bielefeld, war bis 1987 Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule und des Oberstufenkollegs des Landes Nordrhein-Westfalen. Als Beltz Taschenbuch sind von Hartmut von Hentig außerdem lieferbar: »Kreativität – Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff«, »Ach, die Werte! – Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert«, »Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben – Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit«, »Fahrten und Gefährten – Reiseberichte aus einem halben Jahrhundert« und »Die Schule neu denken – eine Übung in pädagogischer Vernunft«. Hartmut von Hentig lebt in Berlin.

BELTZ
Taschenbuch

Besuchen Sie uns im Internet:
www.beltz.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Beltz Taschenbuch 158
© 2004 Beltz Verlag, Weinheim und Basel

7. Auflage 2007

© 1996 Carl Hanser Verlag, München Wien
Umschlaggestaltung: Federico Luci, Odenthal
Umschlagabbildung: © akg-images, Berlin
Rembrandt van Rijn, Titus am Schreibpult (1655)

Satz: WMTP, Birkenau
Druck und Bindung: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-22158-2

Inhalt

I	
Geläufige Fragen	
11	
II	
Notwendige Klärungen	
35	
III	
Mögliche Maßstäbe	
69	
IV	
Geeignete Anlässe	
99	
V	
Wünschenswerte Folgen	
139	
VI	
Schluß	
203	

Dem Andenken an meine Mitarbeiterin
Gisela Grunwald, die nicht aufhörte,
sich durch Wißbegier, Umsicht und
Mitgefühl zu bilden.

Nicht ungerne hätte ich diesem Buch den Titel *Über die Bildung. Eine Rede an die Gebildeten unter ihren Verächtern* gegeben und so begonnen:

»Es mag ein unerwartetes Unternehmen sein, und Sie mögen sich billig darüber wundern, daß jemand, gerade von denen, welche sich über das Gemeine erhoben haben und von der Weisheit des Jahrhunderts durchdrungen sind, Gehör verlangen kann für einen von ihnen so ganz und gar vernachlässigten Gegenstand. Ich bekenne, daß ich nichts anzugeben weiß, was mir einen glücklichen Ausgang weissagte, nicht einmal den, meinen Bemühungen Ihren Beifall zu gewinnen, viel weniger jenen, Ihnen meinen Sinn, meine Begeisterung (und meinen Unmut) mitzuteilen ... Sie (meine Hörer) sind darüber einig, ich weiß es, daß nichts Neues und nichts Triftiges mehr gesagt werden kann über diese Sache, die von Philosophen und Propheten, und dürfte ich nur hinzusetzen: von Spöttern und Priestern, nach allen Seiten zur Genüge bearbeitet ist. Am wenigsten – das kann niemandem entgehen – sind Sie geneigt, von (den Leuten der Zunft) darüber etwas zu hören, welche sich Ihres Vertrauens schon längst unwürdig gemacht haben.«

Die Gebildeten unter meinen Lesern hätten an dem einprägsamen Untertitel erkannt, daß ich damit Friedrich Schleiermachers Reden *Über die Religion* aus dem Jahre 1799 nachbilde, und einige unter ihnen werden auch alsbald geraten haben, daß ich mich Schleiermachers Einleitung – erstaunlich passend für meinen Gegenstand und meine Lage – bediene. Die Kühnheit hätten sie mir ver-

mutlich verziehen, ja, es hätte sie ein fürsorgliches Mitleid erfaßt, weil sie ja auch wissen, welch ungeheurem Anspruch ich mich damit aussetzte. Der evidente Abstand verbot jeden Vergleich; so grundlegend und weit wie Schleiermachers Unternehmung konnte die meine schon aufgrund ihres geringeren Umfangs nicht sein; vom Rangunterschied der Gedanken war ganz zu schweigen.

Ich habe bewußt einen anderen Titel gewählt: Mein Gegenstand – Bildung – soll dem Leser zunächst »nackt und bloß« erscheinen, unverhüllt durch den Kult ihrer Priester und den Hohn ihrer Verächter, ein Findling, der Neugier und Nachdenklichkeit weckt, ein Begriff, den man erst bilden muß, nicht heraushauen aus dem Gestrüpp von Dogmatik und Polemik. Im Lauf der Abhandlung soll er dann Kleider bekommen – passende, schützende, zweckmäßige und am Ende vielleicht sogar schmückende.

Dies vollziehe ich – in sich allmählich enthüllender Absicht und keineswegs umfassend – in fünf Abschnitten.

Im ersten Abschnitt stelle ich die *Geläufigen Fragen* (I) – nach den Bildungsgegenständen und -gütern, den Bildungsmustern (oder -vorstellungen) und -verfahren, dem leitenden Menschenbild und dem Bildungsideal – Fragen, die wir zu fragen »pflegen« im doppelten Sinn des Wortes, die aber aus dem **Dilemma** nicht herausführen, daß der Gebildete mit Hilfe seiner Bildung definiert, was Bildung ist. Das legt eine Bemühung nahe, die ich *Notwendige Klärungen* nenne (II), den Versuch, Bildung in einfache Elemente auseinanderzulegen, – nicht ungebildet oder »naiv« (das ist nicht möglich), vielmehr im vollen Bewußtsein des genannten Dilemmas. Dem folgen

im dritten Abschnitt *Mögliche Maßstäbe* (III), an denen sich Bildung beweisen und bewähren muß – eine notwendige Ergänzung zu besonderen und allgemeinen Lernzielen, Pensen, Richtlinien, didaktischen Verfahren und Erziehungsstilen – und heute: Schlüsselqualifikationen, Basiskompetenzen, Bildungsstandards. Im nächsten Abschnitt führe ich eine Reihe von *Geeigneten Anlässen* (IV), Quellen und Mitteln einer Bildung auf, die den genannten Maßstäben genügt. Der letzte Abschnitt befaßt sich mit den *Wünschenswerten Folgerungen* (V) für die gegenwärtige Schulpraxis, vornehmlich die Unterrichtsfächer. Das Schlußwort (VI) könnte auch am Anfang stehen.

Meine Argumentation läßt sich in vierzehn Sätzen zusammenfassen, die ich der Übersicht halber vorausschicke und an deren jeweiligem Ende angegeben ist, in welchem Abschnitt sie ausgeführt werden. Die Sätze werden an ihrer Stelle jeweils wiederholt.

1. Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat. (I)
2. Für die Bestimmung der Bildung, die dies leistet, sind die Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten »Qualifikationen«) gleichermaßen untauglich. (I)
3. Der Mensch bildet sich. (II)
4. Das Leben bildet. (II)
5. Die Schule hat aus Bildung Schulbildung gemacht. (II)

6. In der wissenschaftlichen Zivilisation sind daraus das Mittel und das Kriterium der akademischen Berufslaufbahn geworden. (II)
7. Die »Rückkehr« zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt. (II)
8. Alle Menschen sind der Bildung bedürftig und fähig. (II)
9. Für die allen Menschen geschuldete Bildung gibt es gemeinsame Maßstäbe und geeignete Anlässe. (III und IV)
10. Das muß Folgen für die Gliederung unseres Bildungswesens haben. (V)
11. Bei geeigneter Stufung des institutionalisierten Lernens können beide Elemente der Bildung – das platonische und das pragmatische – zu ihrem Recht kommen. (V)
12. Die Oberstufe ist die Stufe der Wissenschaftspropädeutik, der Berufswahl und der Überleitung in die Berufsausbildung. (V)
13. Die Fächer der herkömmlichen Schule sind brauchbare Anlässe für die gedachte Bildung. (V)
14. Alle Bildung ist politische Bildung: eine kontinuierliche, zugleich gestufte Einführung in die *polis*. (VI)

Man wird sagen, dies hätte ich freundlicherwise als Traktat über die »allgemeine Bildung« ankündigen sollen. Indem ich das tautologische Attribut »allgemeine« konsequent weglasse (außer im Zitat), fordere ich den Leser auf, Bildung in einem prägnanten Sinn zu denken und, wenn ihm das nicht gleich gelingt, jedenfalls der geläufigen und gedankenlosen Gleichung »Bildung = das Ergebnis der Pflichtschule« aus dem Weg zu gehen.

1

Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.

2

Für die Bestimmung der Bildung, die dies leistet, sind die Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten »Qualifikationen«) gleichermaßen untauglich. ?/

Eine ausdrücklich nicht tagespolitische, nicht unter Fachleuten verhandelte, nicht voreingenommene Frage – eine Frage, in der gleichermaßen wissenschaftliche Neugier, bürgerliche Besorgnis, eine philosophische Haltung zum Ausdruck kommen könnte – lautet:

»Was bildet den Menschen?«

Stellte mir jemand diese Frage, ich antwortete, ohne zu zögern und mit dem – seltenen – Gefühl, etwas unanfechtbar Richtiges zu sagen: »Alles!« – Alles, selbst wenn es langweilt oder gleichgültig läßt oder abschreckt. Dann ist dies die bildende Wirkung. »Alles«, weil der Mensch ein – wundersam und abscheulich – plastisches Wesen ist: veränderbar, beeinflussbar, reduzierbar, steigerungsfähig auch gegen seinen Willen, gegen seine Einsicht, gegen seine Natur. Er läßt sich durch geeignete Maßnahmen

dazu bringen, Gewichte von zwei Zentnern zu stemmen, mit Hurra in den Tod zu stürmen, sich – auch angesichts einer überwältigenden Lebensmittelfülle – von Körnern oder Salatblättern zu ernähren, sich – unter Qualen – Sonnenbräune zuzulegen wie auch – mit komplizierten Vorsichtsmaßnahmen oder unter Entbehrungen – diese zu vermeiden. Eine einzige Geste eines anderen, in seinem Gemüt gespeichert, kann ihn ein Leben lang mit Eifersucht oder Haß oder Hypochondrie erfüllen, ein einziges Wort ihn mit Sehnsucht oder Heilsgewißheit oder Verblendung schlagen. Der Mensch hat aus diesem Grund als einziges Lebewesen Geschichte. Anders als die übrige Kreatur ist er fast unbegrenzt auf Formung angelegt. Ist diese gewollt, nennt man sie Bildung.

Ich antworte auf die gleiche Frage ebenfalls ohne Zögern, ja, mit Erleichterung auch: »Tatsächlich bildet, d. i. veredelt ihn jedoch nur wenig, fast nichts«. Der Mensch bleibt mit geradezu blöder Beharrlichkeit der, der er immer schon war: unbelehrbar, an seine Gewohnheiten gekettet, auf die Bahnen festgelegt, auf die ihn die Evolution und die eigene Geschichte gesetzt haben. Nicht nur körperliche Bedürfnisse – nach Nahrung, Sexus, Schlaf, Bewegung, angemessener Wärme –, sondern auch geistige und seelische Bedürfnisse – nach Geselligkeit, Sicherheit, Neuigkeit, Geltung – lassen ihn im Jahre 1996 alles wieder tun, was er nach berichtetem oder erlebtem Weltkrieg, nach Aufklärung über Umweltschäden, Ansteckungsgefahr, Staatskrise, die Folgen von sozialen Vorurteilen, nach der Lektüre von Homer und Thukydides, von Shakespeare und Schiller, von Flaubert und Dostojewski eigentlich nicht mehr tun wollte.

Hier kann man nun trefflich streiten, aber man muß es nicht, weil schon nach diesem mühelos inszenierten Wi-

derspruch klar ist, daß der Frager *das* als Antwort auf »was ...?« gar nicht wissen will, daß er vielmehr nach der von mir eingeschmuggelten »Veredelung« gefragt hat, also nicht nach der Bildsamkeit des Menschen, sondern nach dem Ziel und Zweck der uns bekömmlichen Bildung – nach dem, was aus Einflüssen Bildung macht. Die Frage lautet nun – wir hören sie täglich – mit einem leisen Ton der Ungeduld:

»Welche Bildung brauchen und wollen wir eigentlich?«

Das beschäftigt vor allem die berufsmäßigen Pädagogen periodisch und mit Recht, und mancher von ihnen, der dieses Büchlein zur Hand nimmt, wird gerade in heutiger Zeit wissen wollen

- wie man Bildung für welchen Zweck bestimme,
- wovon sie tunlichst zu unterscheiden sei,
- was der »Bildungsanstalt« Schule zufalle und vor allem
- was insofern vielleicht nicht deren Sache sei, zum Beispiel erziehen oder auf Beruf, Studium, Laufbahn vorbereiten oder für den Alltag in unserer schwierigen Zivilisation »fit« machen.

Je verwickelter und konturloser ein Sachverhalt, um so größer die Lust am Definieren! Die hier fälligen Unterscheidungen, Verknüpfungen und Bestimmungen ergeben eine Bildungstheorie. Daß diese für die Lehrerbildung, die Aufstellung von Richtlinien, die Einrichtung der verschiedenen Schularten und ihrer »Abschlüsse« wichtig ist, wird niemand bezweifeln. Aber daß man auch als Laie einer solchen bedarf oder sie unbewußt hat, wenn man zweifelt, ob unsere Schulen das Richtige tun; wenn man sie dafür kritisiert, daß sie die falschen Dinge oder in den falschen Formen lehren; ja, schon wenn man fordert, es müsse für das Bildungswesen mehr Geld ausgegeben werden – denn das setzt je voraus, daß man

weiß, was Bildung ist, und was die Aufgabe der Schule. Die nur gebildete, die nicht professionelle Öffentlichkeit, die sich hierzu äußert und hierüber streitet, tut dies, weil sie in fundamentalen Fragen nicht nur keine Einigkeit, sondern keine Klarheit hat, ja, sich dieser Unklarheit nicht bewußt ist. Was an den Schulen richtig oder falsch gemacht wird, bemißt sich an deren Zweck. Aber was ist dieser Zweck? Die Kinder und jungen Menschen

- auf die Welt vorbereiten? auf welche Welt?
- auf die Welt, wie sie ist, wie sie sein wird, wie sie sein kann, wie sie sein soll oder werden soll?
- nur »vorbereiten« oder auch jetzt schon auf das Leben einlassen?
- als Personen tüchtig machen für das Leben?
- als Bürger tüchtig machen für die *polis*, das Gemeinwesen?
- die nächste Generation tüchtig machen für den Wettlauf der Nationen im Zeitalter der Elektronik mit Datenautobahnen und Telematik, der Ökokatastrophen, der strukturellen Arbeitslosigkeit, der zweiten Völkerwanderung ...?

Nicht zu reden von Zwecken wie: die Kinder und jungen Menschen aufbewahren, vor der bösen Welt abschirmen, sortieren, auslesen, auf die gesellschaftlichen Laufbahnen setzen.

Außerdem ist es nicht nur reizvoll – vor allem für den im alten Sinn Gebildeten –, sondern auch unmittelbar nützlich – vor allem für die Schulfrau und den Schulmann –, die eigene Ansicht und Praxis an den bildungstheoretischen Grundpositionen zu prüfen, also konkret zu fragen:

»Welche Bildungsvorstellung habe *ich*?«

Dabei macht man sich gleichzeitig die Pluralität der möglichen und berechtigten Antworten bewußt:

- Habe ich eine »materiale« Bildungsvorstellung, meine ich also, daß über dieses oder jenes bestimmte Wissen zu verfügen wichtig, ja notwendig sei, daß es »Bildungsgüter« gibt, die den Menschen von sich aus bereichern und er-tüchtigen (Latein, Mathematik, Geschichte, Religion »bil-den« allemal – Holländisch, Statistik, Kochen, Technik sind in erster Linie »brauchbar«: *marketable skills*)? Oder
- habe ich eine »formale« Bildungsvorstellung, meine ich also, es gehe um – die allgemeinen und übertragbaren Fähigkeiten, die Schüler *an* den Gegenständen ausbilden, um das »Lernen des Lernens« in Schleiermachers Formu-lierung und, mit Georg Kerschensteiner, Bildung sei das, was zurückbleibe, nachdem man das Gelernte wieder vergessen habe? Oder

- kommt es mir auf Bildung als Entfaltung der Anlagen und Kräfte des einzelnen an, seiner äußersten indivi-duellen Möglichkeiten, weil mit ihnen dem Ganzen am besten gedient sei, in der Formulierung von John De-wey: es gehe darum, allen die gleiche Chance zu geben, »eine Person zu werden« (*Early Writings*, Bd. 1, S. 246)? Oder

- will ich mit Hilfe von Bildung erreichen, daß der junge Mensch mündig und bewußt in das Leben seiner Zeit eintritt, in der Formulierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: gebildet sei, wer »in der ständigen Bemühung lebt, sich selber, die Gesell-schaft und die Welt zu verstehen und diesem Verstehen gemäß zu handeln« (*Empfehlungen und Gutachten*, Ge-samtausgabe, 1966, S. 870)? Oder

- habe ich das Fortschreiten der »Menschheit zur Humanität« im Sinn, wie es Johann Gottfried Herder formulierte, der Subjektivität des einzelnen zur Objekti-vität des absoluten Geistes, wie Georg Wilhelm Friedrich

Hegel es formulierte und wie es die Marxisten zu leisten beanspruchten? Oder

– geht es in meiner Pädagogik vor allem um die Ausstattung der Menschen zu Bürgern, um ihre Stärkung gegen die vereinnahmenden Verhältnisse, kurz um Emanzipation, in Heinz-Joachim Heydorns schneidiger Formulierung: um die »Liquidation von Macht«, denn »Bildungsfragen sind Machtfragen« (*Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, 1979, S. 337)? Oder

– ist für mich Bildung nur die Fortsetzung der Erziehung auf einer höheren Stufe, die Jean-Jacques Rousseau so bestimmt: Nachdem sein Zögling Körper und Sinne geübt und durch Erfahrung »an den Sachen« seine Urteilskraft, durch handwerkliche, physische Arbeit seine Geschicklichkeit ausgebildet hat, also für sich denken und handeln kann, »bleibt nur – um den Menschen zu vollenden –, ihn zu einem liebenden und empfindsamen Wesen zu machen«; hatte er bisher Wahrnehmung, bekommt er nun Vorstellungen und Begriffe – durch Vergleich seines Lebens mit dem anderer? (*Émile*, Schöninghsche Ausgabe, Paderborn 1971, S. 220; Ausgabe der Librairie de Firmin-Didot, Paris 1889, S. 229f.)

Je nachdem, welcher dieser Theorien ich folge, bin ich an der heutigen Bildungsanstalt Schule entweder am rechten, freilich verbesserungsbedürftigen Ort, oder ich reibe mich täglich und vergeblich auf, oder ich fühle mich zur Rebellion aufgerufen, oder die Schule erscheint ohnehin für die so groß konzipierte Aufgabe untauglich. Diese Prüfung ist also notwendig – für Lehrer, damit sie nicht unglücklich werden, für Eltern, damit sie nichts Unbilliges erwarten, für (Bildungs-)Politiker, damit sie Stimmiges beschließen.

Auch der Schreiber und die Leser dieses Textes müssen

sich auf ein gemeinsames Verständnis der Wörter »bilden« und »Bildung« einigen – wenigstens für die Dauer der Untersuchung. Eine solche Einigung aber würde beider Energie und Aufmerksamkeit völlig aufbrauchen. Ich müßte meine Leserinnen und Leser ja mit guten Gründen davon überzeugen, daß es uns weiterhilft, das Wort so zu gebrauchen und nicht anders, wofür es ebenfalls gute Gründe gibt. Die Präliminarien würden mehr Zeit verbrauchen als die Sache selbst.

Hier spätestens werden einige fragen, ob man den Begriff Bildung überhaupt weiter verwenden könne, nachdem er in Ausdrücken wie Berufsbildung, Lehrerbildung, Bildungsnotstand und Bildungsboom, Bildungsverwaltung und Bildungsreform seine historische und jede andere spezifische Bedeutung verloren habe, also teils für Ausbildung, teils für deren Einrichtungen, teils für Berechtigungsstufen stehe, weshalb man pleonastisch von »allgemeiner Bildung« reden müsse, wenn man auf das Gemeinte kommen wolle. Das regt an zur Frage:

»Was sagt das Wort »Bildung« eigentlich? Welche Alternativen gibt es dazu?«

An eine Grundbedeutung des Wortes anzuknüpfen, was manchmal eine klärende Hilfe bietet, wirft uns im Fall des Verbums »bilden« auf die Sandbank meiner ersten Antwort: »Alles« – wenn denn »bilden« formen, einen Eindruck in der plastischen Masse hinterlassen heißt. Die in anderen Sprachen an dieser Stelle verwendeten Wörter führen oft zu gänzlich anderen historischen Ausgangssituationen: *paideia* und *shole*, *institutio* und *eruditio*, *education* und *enseignement*. Da müßte man ganze Vorstellungswelten auswechseln. Das Nomen »Bildung« meint noch bei Goethe »die Gestalt« (»So bewegte vor Hermann die liebliche Bildung des Mädchens / Sanft sich

vorbei ...») und hat zudem – wie die meisten Wörter auf -ung – gleich zwei Bedeutungen. Es meint den Prozeß und das Ergebnis. Und schon streiten sich die Pädagogen, ob der richtige, weil natürliche Prozeß das mögliche Ergebnis zu bestimmen habe, oder umgekehrt, das gewollte Ergebnis den zu veranstaltenden Prozeß. Rousseau gegen Platon – zwei radikale Denker; in der Mitte die schmutzige Praxis; die Bielefelder Laborschule zwischen A. S. Neills Summerhill und altem deutschem Gymnasium – überzeugend durch Anschauung: man sieht, was die Kinder wozu anregt, anleitet, antreibt; aber ob es als ihre »Bildung« überdauert, kann man nicht sehen, sondern muß es wissenschaftlich erforschen; und ob es gut ist, verlangt wieder die umständliche Begründung mit ungewissem Ausgang. – Ich beschließe: So also nicht!

Man *kann* anders verfahren, das sich unserer Verständigung in den Weg legende Problem, was »bilden« bedeute, dadurch zu lösen suchen, daß man einen gebildeten Menschen beschreibt, eine idealtypische Figur vorstellt. Aus dem Vergleich des Zustands des Gebildetseins mit dem (immer nur gedachten) der völligen Natürlichkeit, ließe sich auf das Maß und die Art des Wandlungsvorgangs schließen. Darum ist die Frage berechtigt und beliebt:

»Wer ist der gebildete Mensch?«

Robert Spaemann hat einmal ein eindrucksvolles Porträt eines Gebildeten gezeichnet.* Ich gebe – winzige – Proben daraus:

– »Ein gebildeter Mensch hat den animalischen Egozentrismus hinter sich gelassen.« Es interessiert ihn, »wie die Welt aus anderen Augen aussieht«.

* Robert Spaemann, *Wer ist ein gebildeter Mensch?* In: Scheidewege, Jahresschrift für skeptisches Denken, Heft 94/95, S. 34–37.

– Sein Selbstwertgefühl kann deutlich und stark sein, weil er es »nicht aus dem Vergleich mit anderen bezieht«.

– Er spricht eine »differenzierte, nuancenreiche« und persönliche Sprache. Er kann es sich leisten, »einfache Sachverhalte einfach auszudrücken«. »Er beherrscht oft eine Wissenschaftssprache, aber er wird nicht von ihr beherrscht.«

– Er ist in hohem Maß *genußfähig*.

– »Das Fremde ist ihm eine Bereicherung.« – »Er scheut sich nicht zu bewerten.«

– Vor allem aber weiß er, »daß Bildung nicht das Wichtigste ist. Ein gebildeter Mensch kann sehr wohl zum Verräter werden. Die innere Distanz, die ihn auszeichnet, macht ihm den Verrat sogar leichter als anderen Menschen. Bildung schafft eine menschenwürdige Normalität.« (Was ich so verstehe: Bildung macht die Normalität menschenwürdig.) »Sie bereitet nicht den Ernstfall vor und entscheidet nicht über ihn.«

– Gebildetsein und Gutsein kommen nicht automatisch überein. »Gebildete Menschen haben aneinander Freude.«

Dieses Porträt gibt einiges für unsere Frage her: Die gewünschten Merkmale, nicht nur die, die ich exemplarisch mitgeteilt habe, *erwirbt man nicht von allein und von ungefähr*, aber auch nicht durch systematische Belehrung oder Abrichtung. Sie gehen aus einer kultivierten Umwelt auf den Gebildeten über, jedoch nur, wenn und weil dieser so sein will. Er ist das Subjekt des Bildens, nie das Objekt; *er bildet sich*. Nichts kommt auf einmal, nichts unter Druck, nichts aus zwingendem Grund zustande.

Das Porträt gibt auch einiges über die Weltansicht des Autors preis: Er entmoralisiert nicht nur die Bildung, er setzt nicht nur deutliche und hohe Maßstäbe, die Gebildeten sind vor allem eine Art *Aristokratie, die Bildung ist*

ein Adelsstand. Wie man in ihn hineingelangt, woran einer sich bildet und welcher Umstände dies bedarf, wird nicht gesagt – und war auch nicht versprochen. Es wird auch nicht gesagt, warum dies zum Gebildeten gehört und über anderes geschwiegen wird – etwa über seine Einstellung zur Gewalt und zur Gewaltlosigkeit, zur Politik und zur Sozialität, zu Computern und zur Sexualität, zu Gott, zur Wahrheit, zum Tode ... Es wird ebenfalls nicht gesagt, ob und, wenn ja, warum irgendwer ungebildet bleiben muß, in welchem Zahlenverhältnis Gebildete und Ungebildete stehen, ob es Gebildete auch geben kann, wenn es keine Ungebildeten gibt.

Auch wenn man die Frage erweitert zu

»Welches Menschenbild liegt der von dir / von mir gewollten Menschenbildung zugrunde?«

kommt man nicht zu klaren Entscheidungen. Die Frage enthält ja zwei Fragstücke, von denen das eine (Menschenbild) ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Erwartung weckt (vor allem in den 'Neuen Ländern', weil man dort ein bestimmtes Menschenbild aufgegeben hat), mir aber untauglich erscheint, diese zu halten oder zu erfüllen: seine Erörterung beginnt und endet fast immer mit Gemeinplätzen, also in Unverbindlichkeit; das andere (bilden/ Bildung) steht gerupft, mißbraucht, banalisiert da, scheint mir aber die Anstrengung einer gründlichen Klärung und Wiederaneignung wert zu sein. Die Frage zwingt dazu, über ihr Verhältnis zu reden.

Das Einfordern eines »Menschenbildes« ist, mit Verlaub, »in« – ebenso wie das Beklagen des Wertewandels, des Wertezerfalls, des Sinnverlusts. In schwierigen Zeiten werden wir unversehens zu Idealisten; wir fordern, weil wir nicht tun – nicht wissen, was tun. Wir entdecken oder entwerfen das richtige Menschenbild und verlangen, daß

man sich zu ihm »bekenne«. Vor allem muß man dem falschen Menschenbild abschwören. Man traut diesem Vorgang sehr viel zu, zum Beispiel, daß sich aus dem richtigen Menschenbild die uns bekömmlichen und notwendigen Erziehungs- und Bildungsziele, Unterrichtsgegenstände und Schulformen, Lehr- und Lernverfahren, wenn nicht »ergeben«, so doch ableiten lassen.

Als Lehrer kenne ich die Grenzen des hier nahegelegten Vorgehens. Ich weiß auch, welche Belehrung einem durch Irrtum und Umkehr zuteil werden. Gehen wir also ein Stück auf diesem falschen oder doch schwierigen Weg:

Ein Menschenbild hat man oder sucht man, um ihm zu folgen. In beiden Fällen muß es, um wirksam zu sein (zum Beispiel in der Pädagogik oder in der Gesetzgebung), die Zustimmung möglichst aller finden (was nicht leicht zu haben ist); es muß zu uns – zu unserem geschichtlichen Bewußtsein und unserer gegenwärtigen Lage – passen (was noch schwerer zu haben ist); und es muß so etwas wie Autorität haben, darf nicht von widerrufbaren Beschlüssen, widerlegbaren Argumenten und wechselnden Gefühlen abhängen.

Andererseits hat sich uns eingeprägt: »Du sollst dir kein Bildnis machen« – nicht nur von Gott, sondern vor allem nicht vom Menschen, vom einzelnen Menschen wie vom Menschen schlechthin, vom Gattungswesen. Alle Bilder, so hat uns Max Frisch eingeschärft, tun der Wirklichkeit Gewalt an. Die folgenden Zitate sind teils wörtlich Max Frischs zweitem Tagebuch von 1972 entnommen oder stellen Paraphrasen seiner Gedanken dar: – Wir neigen dazu, uns ein Bildnis vom anderen zu machen. Wenn wir es tun, ist es ein Zeichen der Schwäche, ja, des Verrats. Wir halten nicht aus, daß der andere unbestimmbar, ein Rätsel ist.

- Indem wir uns ein Bildnis von ihm machen, sind wir lieblos. Nur die Liebe erträgt es, daß ihr Gegenstand nicht festlegbar, ohne Bestimmung und sie selbst darum vielleicht sinnlos ist.
- Mit dem Bildnis legen wir den anderen nicht nur für uns fest, sondern auch für sich. Er wird zu dem, was das Bildnis vorschreibt.
- Das Bildnis trägt die Züge unserer Angst und unserer Wünsche.
- Ein Zwilling des zu befolgenden Menschenbildes ist das zu bekämpfende Feindbild.

Man möchte meinen, ein gutes Bild, das ich mir vom anderen mache, werde nicht nur nicht schaden, es werde ihm auf jeden Fall helfen. Aber die Folge dieses Bildnisses/Bildes ist in der Regel die Verurteilung aller Abweichungen von ihm, und niemand wird ihm je ganz entsprechen! Die *idea* (das griechische Wort für »Bild«) kritisiert allemal die nicht an sie heranreichende Erscheinung.

Dies ist ja gerade der Grund, warum man ein Menschenbild hat oder sucht: Es soll Maß geben. Darum gehört es zum Grundwerkzeug des Pädagogen: Es hilft ihm fordern, beurteilen, beschämen; es erspart ihm physische Gewalt, indem es geistige Gewalt ausübt; es rechtfertigt, daß der, der es hat, den erzieht und bildet, der es noch nicht hat.

Wir sind schnell bei dem Widerspruch angelangt, der die neuzeitliche Pädagogik durchzieht – seit das Menschheitsideal das sich selbst bestimmende, ja, sich selbst schaffende Individuum ist. Es soll wählen können und dürfen unter vorgedachten, geschichtlich erprobten, dieses oder jenes versprechenden Menschenbildern, die freilich, wie eben gesagt, – jedes für sich – zunächst Eingenungen, Festlegungen, Überwältigungen sind: vom *homo sapiens* bis zum *homo ludens* oder *faber* oder *creator* oder

sociologicus; vom *kaloskagathos* bis zum demütigen, dienenden, menschenliebenden Christen; vom ewig jungen, leidlosen, sexuell aktiven Freizeit- und Abenteuermenschen (Marlboro) bis zum abgeklärten Weisen, vom Volksgenossen bis zur Sozialistischen Persönlichkeit, vom *homme machine* bis zum Übermenschen (»der Mensch ist etwas, das überwunden werden muß«); vom Wesen, das von Natur gut, bis zum Wesen, das von Grund auf böse ist.

Dieses Wählen-Können – und die Wahl verantworten, so daß die anderen sie hinnehmen oder bejahen –, das könnte dann selbst als das gesuchte Menschenbild ausgegeben werden: die frei entscheidende Persönlichkeit mit dem aufrechten Gang im Bewußtsein ihrer Einmaligkeit und mit dem Recht auf Irrtum, Schwäche, Scheitern.

Wer dem zustimmt, hat freilich das Problem nicht gelöst, um dessentwillen Menschen und insbesondere Pädagogen und Politiker immer wieder ein (oder das) Menschenbild bemühen; er hat das Problem bezeichnet, neu und scharf gestellt.

Das Menschenbild, das gesucht wird, kann nicht nur eines vom Menschen im Singular sein; es muß sich auch auf den Menschen im Plural erstrecken. Wir sind genötigt, wie die alten Griechen, die alles wirklich Wichtige schon gewußt zu haben scheinen, immer alle drei Fragen zu stellen: Was ist das gute Leben? Was ist der gute Mensch? Was ist die gute Gemeinschaft/*polis*? – Und wieder öffnet sich ein weites Feld. Die eingangs gestellte Frage nach dem Menschenbild führt nicht zu weiteren Detailfragen, sondern zu weiteren Fundamentalfragen. Ich deute nur drei grundsätzlich mögliche Antworten an, aus denen hervorgeht, wie wenig die Pädagogik hier auf Entscheidung verzichten kann:

(1) Die Gute Gemeinschaft ist denkbar als der Gottesstaat: das nötige Wissen ist durch Offenbarung, die Gesetze vom Berge Sinai, Propheten und Orakel gegeben (Prototyp: Augustinus' *Civitas Dei*); (2) sie ist denkbar als Analogon zu anderen natürlichen Gemeinschaften – von Ameisen oder Pavianen –, in denen der Vorteil der Gemeinschaft und das Recht des Tüchtigen zusammenfallen; der Kampf, der freie Wettbewerb ermittelt, was das ist (Prototyp: die Demokratie der Sophisten); (3) sie ist denkbar als ein Konstrukt: in ihm wird das Gemeinwohl ständig durch Menschen gesucht, die dazu befähigt und erwählt sind und durch gesetzliche Vorkehrungen an der Entwicklung von Egoismus gehindert werden (Prototyp: Platons *Politeia*). In allen wird ein bestimmtes »Wissen« und eine bestimmte Einstellung oder auch Haltung, griechisch *ethos* gefordert – »bestimmt« und nicht unserer Wahl oder gar unserer Gestaltung zugänglich.

Ich komme zum zweiten Fragstück: Menschen-Bildung. Das Bindeglied ist das Wort »Bild«. Leider kann auch das nicht ungeprüft durchgehen. Ich habe zwar bisher – bei der Behandlung von »Menschenbild« und »Menschenbildern« – so getan, als sei es eindeutig. Das ist es leider nicht. Wir verwenden es abwechselnd (und wiederum: des Wechsels nicht gehörig bewußt) in wenigstens drei verschiedenen Bedeutungen:

– *Ur-Bild*, Ur-Gestalt: etwas, was unserer Entscheidung eigentlich entzogen ist, griechisch *eidos*. Beispielsätze: Der Mensch ist ein Wesen, das in der Gemeinschaft lebt (*zoon politikon*) – das Bild, das die Kommunitaristen vom Menschen haben, wobei sie sich nicht nur auf ehrwürdige Philosophen berufen, sondern auch auf die Natur, auf eine ungeschichtliche Betrachtung der Natur. Oder: Der Mensch ist ein Wesen, das lernt = sich eine

Umwelt schafft, ja, überhaupt eine solche und nicht einfach eine Welt hat. Oder: Der Mensch ist ein Wesen, das über sich nachdenkt und dabei den Gegenstand des Nachdenkens, diese Spiegelung, diese Reflexion, verändert, also eine Geschichte hat, sich selbst Kulturideale macht, Bildungsziele setzt und so fort. Sodann (dies ist die zweite Bedeutung von »Bild«)

– *Schein-Bild*, Entwurf: etwas, was unabhängig von der erfahrbaren Wirklichkeit im Geist entsteht; griechisch *schema*. Geometrische Figuren heißen *schemata*; Theophrasts Charakter-Typen waren *schemata* – Gedachtes, Konstrukt. Beispiele: der *honnête homme* oder der ritterliche Mensch oder der *citizen* oder der *homme machine* von Lamettrie. Weiter (dies ist die dritte Bedeutung von »Bild«) – *Ab-Bild*: etwas, was die Wirklichkeit gerafft, aber nicht verzerrt, überhöht, idealisiert wiedergibt – kulturgeschichtliche, psychologische, soziale Befunde, Statistiken, die den Wandel verdeutlichen; griechisch *eikon* – Wiedergabe des Gesehenen. Das »Wissen«, das wir vom Menschen haben, wandelt sich, und verschiedene Disziplinen haben auch verschiedenes Wissen, das wiederum verschieden zusammengesetzt werden kann und nie ein ganzes ist.

Wenn das Menschenbild dazu dienen soll, Bildungsziele und -inhalte zu bestimmen, muß man diese Bedeutungen gut auseinanderhalten und jeweils sagen, worauf man sich beruft. Und man wird dann merken, daß die eine oder andere Bedeutung von Bild überhaupt nicht für den Zweck taugt, jedenfalls nicht direkt. Was der Sozialwissenschaftler Klaus Hurrelmann erforscht, muß allemal noch dem Urteil unterworfen werden, gibt von sich aus nichts an – außer der Abweichung des Befundes vom Gedachten oder Gewollten. Das *eidos* wiederum, das

Urbild, werden wir einerseits nie wissen (Platon hat uns gewarnt!), andererseits werden wir es (vielleicht gerade darum) herstellen wollen. Alle Pädagogen haben eine geheime Neigung zum Menschen-Machen! – Das Konstrukt schließlich hat keine Verbindlichkeit.

Wie leicht gleiten wir ab mit unseren Metaphern: Menschenbild – Menschen bilden – Menschengebilde!

Auch das Wort »Ziel« (in Bildungs-Ziel) ist eine Metapher: ein Bild – der menschlichen Fortbewegung oder der Ballistik entnommen. Am Ziel trifft man ein, im Ziel trifft der Pfeil auf. Und bis dahin? Nur Gehen? Nur Fliegen? Und wenn aufgehalten: Stillstand oder Absturz? Ist Bildung von der Art? Und wenn man nicht eintrifft oder trifft – was ist oder war dann?

Neben dem Bildungsziel (das man sich als ein Ideal oder Menschenbild denken kann) gibt es Bildungsgüter, Bildungsprozesse, Bildungswirkungen, Bildungsmittel – und an seiner Stelle etwas, was wir »Qualifikationen« nennen. Zu ihnen allen paßt die Ziel-Metapher nicht.

»Ein Stück auf dem falschen, schwierigen Weg« wollte ich zur eigenen Belehrung gehen. Ich halte an. Jeder frage sich, ob er ihn alleine weitergehen will. Ich für mein Teil tue es nicht. Sosehr ich überzeugt bin, daß es etwas für unser Leben ausmacht, ob wir uns vorstellen: der Mensch sei Gottes Ebenbild, oder, weil dies eigentlich nur sagt, wie der Mensch sich Gott vorstellt, lieber nur: der Mensch sei die Krone der Schöpfung, gleichsam der Zweck der ganzen Schöpfungsarbeit; oder: er sei ein »unabgeschlossenes« Ergebnis von Evolution; oder: ein Produkt der Verhältnisse; oder: ein besonders komplexer Reiz-Reaktions-Organismus – sowenig kann ich mit meiner Entscheidung für das eine gegen das andere zur Entscheidung meiner Mitmenschen beitragen, schon gar

nicht mit dem Argument von den schlimmen Folgen. Solche haben alle diese Glaubenssätze gehabt.

Solange wir nicht bestimmt haben, was Bildung sein soll, ist es verständlich, daß diejenigen, die sich für den »Lauf der Dinge« verantwortlich fühlen – Politiker, Wirtschaftler, Publizisten, Wissenschaftler –, ganz anders fragen:

»Was muß ein Mensch wissen und können, um in der heutigen Welt zu bestehen – eine Arbeit zu bekommen und seine Bürgerpflichten zu erfüllen?«

Oder auch:

»Was für Menschen – mit welchen Tugenden und Qualifikationen – braucht die heutige Welt oder unser Land zur Bewältigung der Zukunft?«

Die Antwort hierauf wird dann »die geforderte Bildung« oder »die moderne Bildung« oder »die Bildung für die Zukunft« heißen. Alles andere mag man vergessen. Was früher wichtig und richtig war, ist ohnmächtig geworden angesichts der radikal veränderten Verhältnisse.

Die beiden Fragen unterscheiden sich zunächst dadurch, daß die eine vom Individuum, die andere von der Gesellschaft ausgeht.

Sie werden darum ganz sicher nicht die gleiche Antwort erfahren, sofern hart und ehrlich argumentiert wird und nicht oberflächlich und beschönigend. Wenn die im ständigen technischen, strukturellen und konzeptionellen Wandel befindliche Wirtschaft nicht mehr auf das Wissen in kanonisierten Fächern, sondern auf sogenannte »Schlüsselqualifikationen« setzt, darunter unter anderem die Fähigkeit zu »innovativem Handeln« versteht und dieses gleichsetzt mit: sich auf immer neue Apparate und Verfahren umstellen können – dann wird dies dem Individuum möglicherweise eine Chance auf dem Arbeits-

markt eröffnen, es aber auch hoffnungslos dem Prinzip und System der Innovation ausliefern. Der einzelne müßte um seines Glückes, seiner Selbstachtung, seines Gewissens, seiner Verantwortung für das Gemeinwohl willen auch über eine Schlüsselqualifikation »Fähigkeit zur Kritik, zu Einspruch und Widerstand«, zu eben jener »Verantwortung für das Ganze« verfügen, die ich hier als Teil seines Seelenfriedens vorausgesetzt habe. Die Gleichung, alle können zufrieden sein, wenn alle gebraucht werden, also für das Ganze »brauchbar« sind, geht nicht auf, ist widerlegbar. Man stelle sich vor, wir könnten durch eine wundersame Vermehrung der Arbeitsplätze und ebenso wundersame Gleichverteilung der Arbeit so etwas wie Vollbeschäftigung erreichen. Die zusätzlichen vier Millionen »Erwerbstätigen« allein in Deutschland würden vornehmlich mit der Herstellung von elektronischer Hard- und Software, mit »Kommunikation«, mit Biogenetik und ihrer technischen Verwertung, mit Umweltschutz und in der Freizeitindustrie beschäftigt sein, also mit der Vermehrung von Ablenkung, Luxus, »trash« und dem Auffangen der Schäden, die die menschliche Be- und Verarbeitung unserer Lebensgrundlage dieser antut. Es ist nicht der Mangel an Lebensmitteln, sondern der Mangel an Lebenssinn, Lebensaufgaben, Lebensqualität, der uns am meisten zu schaffen macht; von diesen muß man Vorstellungen haben, für diese den richtigen Weg finden; und es ist durchaus möglich, daß er in der Zurücknahme von Erwartungen und Ansprüchen, im Aushalten von Knappheit, Unsicherheit, Reibung besteht. Das gute Funktionieren des Ganzen kann uns, wenn der Kurs nicht bedacht und der wahre Gewinn des einzelnen nicht geprüft wird, um so schneller in den Abgrund steuern. Je mehr wir uns auf die Erfordernisse und

Spielräume der sogenannten Entwicklungen einlassen, um so mehr muß der einzelne unabhängig von ihnen zu urteilen und zu entscheiden lernen. Umgekehrt kann er nicht seine gegenwärtige persönliche Entscheidungsfreiheit zum einzigen Kriterium der Guten Gesellschaft machen. Welche »Bildung« also braucht er?

Das Dilemma der beiden hier erörterten Fragen – der vom Individuum und der von der Gesellschaft ausgehenden – setzt sich in den Antworten fort, die man auf jede einzeln gibt. Die einen sehen vornehmlich »technische«, die anderen vornehmlich »moralische« Anforderungen auf uns – den einzelnen wie die Gemeinschaft – zukommen. Der Blick des Bundesministers für Bildung, Forschung und Technologie ist gebannt auf die Entwicklung des internationalen Wettbewerbs gerichtet, und so fordert er, es müsse mehr Geld in das Bildungswesen investiert werden mit der Begründung, das Wachstum der Zukunft sei ein »Wachstum durch Wissen«. Der Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft weiß, daß in den kommenden zehn Jahren »doppelt soviel geforscht werden wird wie in den 2500 Jahren seit Aristoteles bisher«, er weiß auch, daß es unmöglich sein wird, diesen Prozeß zu steuern. »Being digital« werde in erster Linie die Fähigkeit verlangen, »die Übersicht zu behalten«; er empfiehlt Nachdenklichkeit. Der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft erklärt die Entwicklung – aufgrund des Bevölkerungswachstums – für unausweichlich. Der Präsident der privaten Universität Witten/Herdecke fordert vor allem den Rückzug des reglementierenden Staates. Und der Generalsekretär der CDU, auf deren Parteitag dies alles geredet wurde, warnt vor »Kulturpessimismus«. Die Bevölkerung hingegen, das offenbart die Demoskopie, wolle angesichts von alledem eine »geistig-

moralische Wende« (aus dem Bericht der Frankfurter Allgemeinen vom 18. Oktober 1995 über den CDU-Parteitag in Karlsruhe). Die *Magna Charta for the Knowledge Age* von 1994 erklärt Cyberspace, also die elektronische Herstellung von sogenannten virtuellen Welten, zur »letzten amerikanischen Herausforderung«: die Überwindung des Fließbandes, der Konformität und Standardisierung; das Ende der Bürokratien, der Sozialverwaltung, der militärischen Organisation, der Schulen; den Sturz der Materie. Andere wiederum meinen, wir müßten wie einst bei der Alphabetisierungskampagne nun eine systematische Anstrengung zur Bewältigung der Bildschirmwelt aufbringen, eine Bildpädagogik einführen, die uns der Bilderflut gewachsen macht.

Die drängendsten und ernstesten Fragen an unser Bildungssystem sind nicht die, über die man auf Parteitag, in den Feuilletons und den Verbandszeitschriften, in den Finanzausschüssen und Ministerialstuben oder auch am Familientisch streitet. Diese sind teils ungeheuerlich, wie die eben gestreiften, und unlösbar, oder sie sind abgeleiteter Natur, so oder so lösbar und kommen aus der unangefochtenen Gewißheit: man wisse, was was sei. Jene aber haben ihren Grund gerade in dem Verlust einer solchen Selbstverständlichkeit, den sie wiederum mit dem Verlust an Verständigung und elementarem Vertrauen in unserer Gesellschaft in Verbindung bringen. »Orientierungslosigkeit« sagen die einen dazu, »Wertezerfall« die anderen. Sie begründen diese Erscheinungen mit der Überforderung der Menschen durch die ungeheure Anhäufung der technischen und administrativen Mittel, durch die Vermehrung der Beziehungen, durch die Beschleunigung aller Prozesse; sie begründen sie auch mit der mangelnden Bereitschaft der Eliten, die nötige Führung, die gefor-

derte Konsequenz, das mögliche Vorbild zu geben. Niemand will sich unbeliebt machen; alle scheuen den Vorwurf autoritären Gebarens; Gemeinsinn, der immer mit Dienst und Opfer verbunden ist, kommt nicht auf oder verfällt dem Spott der Erfolgsmenschen; Pluralismus, Individualismus, Rationalismus einerseits und Fundamentalismus andererseits stehen in Blüte, und in ihrem Kielwasser folgen Vereinzelung, Verwirrung, Verrohung und Gleichgültigkeit.

Ob dies zutrifft, ob die Menschen die Werte wirklich preisgegeben haben, die bisher galten: Freiheit, Friede, Gerechtigkeit, Wahrheit, Unversehrtheit des Leibes, Wohlversorgtheit, Würde der Person, ob »Orientierungslosigkeit« nicht selber eine faule Ausflucht ist, mag dahinstehen – ein überzeugter Aufklärer oder ein verantwortungsbewußter Bürger, ein guter Christ oder ein guter Kosmopolit hat die Besorgnis ernst zu nehmen und darauf seine Antwort zu geben oder zu suchen. Er wird die unbehauenen Problemblöcke und die großen Lösungsentwürfe auf verschiedenen Ebenen »kleinzuarbeiten« versuchen. Auf der einen Ebene wird er fragen: Kann man in so unübersichtlicher und unzuversichtlicher Zeit überhaupt dauerhafte Vorstellungen vom und haltbare Überzeugungen zum »Lauf der Dinge« haben? Auf einer anderen vielleicht: Welche Ordnungen dienen dem Menschen wirklich? Auf einer dritten: Welche Voraussetzungen sind dafür zu schaffen – von mir, hier, heute? Und: Was steht dem im Wege? Auf einer vierten: Gibt es dafür Vorbilder? Was hat meine Vorstellungen bewegt oder geordnet oder gefestigt? Wer schaut auf mich, und was für einen »Anblick«, was für eine Erklärung oder Begründung oder Anleitung schulde ich ihm? Wenn ich es gut mache – warum richtet er sich nicht nach mir? Wer

oder was konkurriert da mit mir worin und womit – und schlägt mich? Wo sind die Grenzen meiner Möglichkeiten? Darf, was ich in dieser Absicht tue, etwas anderes im Sinn haben, als daß er, dieser junge Mensch, seine Formung selbst in die Hand nimmt – weil ihm Einsicht und Gelegenheit dazu gegeben worden sind? Ist »bilden« nicht ein viel zu schwaches Wort für all dies? Muß man nicht vor allem um Stärkung, Aufklärung, Begeisterung bemüht sein oder umgekehrt um die Erzeugung kühler Entschlossenheit?

Man sieht: In diesem Zusammenhang kann es nicht um die verschiedenen Arten und Auffassungen von Bildung gehen, die ich oben aufgezählt habe – um entweder formale oder materiale, volkstümliche oder wissenschaftliche Bildung, Bildung mit oder ohne oder gegen den Computer, um Kanon oder Orientierung an Problemen. Es muß sich um das handeln, was den Menschen zu einer Person macht – einer Person, die das versteht, kann und will, wonach hier gefragt und was hier gesagt wird; die vor allem prüft, was wir immer schon tun und nur darum für das Gute halten; und die, was sie als notwendig erkennt, zu tun wagt.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal: »Was bildet den Menschen?« »Welche Bildungsvorstellungen haben wir / wollen wir haben?« »Wer ist der gebildete Mensch?« »Welches Menschenbild liegt deiner/meiner Menschenbildung zugrunde?« »Welche Eigenschaften und Fähigkeiten, Tugenden und Qualifikationen braucht der heutige Mensch / die heutige Welt?« – diese Fragen kann man verständlich nur beantworten, wenn man einvernehmlich und begründet weiß, was mit »bilden« gemeint ist.

Ich werde mich darum zunächst mit »Bildung« und »bilden« befassen.

II

Notwendige Klärungen

Der Mensch bildet sich.

Die Antwort beginnt mit einer Setzung: Bilden ist sich bilden. Der prägnante Sinn des Wortes Bildung kommt jedenfalls in der reflexiven Form des Verbums am klarsten zum Ausdruck. Nicht immer sind wir das Subjekt dieses Vorgangs, und wir sind es auch nicht immer erst am Ende (das es genaugenommen gar nicht gibt). Aber der Anteil, den wir selber daran haben, sollte immer größer werden und nie, auch in den frühen Stadien nicht, ausgeschlossen sein, vielmehr: nicht gezeugnet werden, denn »ausschließen« läßt er sich nicht. Das kleine Kind ist in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister, als es später der Schüler sein wird – und vieles davon ist nicht nur Entdeckung und Übung von Fähigkeiten, sondern deren eigentümliche Gestaltung, die »sich bilden« genannt zu werden sehr wohl verdient: in der Sprache, in der Aufmerksamkeit für andere Menschen, im Spiel der Einbildungskraft, in der Empfänglichkeit für Musik, für die Schönheit der Dinge, für die Rätsel und Wunder der Natur.

»Bildung« ist ein nützliches Wort für einen schwer faßbaren, aber identischen Vorgang. Wir sollen dankbar sein, daß unsere Sprache uns mit dem Wort »bilden« auf keine spezielle Vorstellung festlegt. Das Wort bedeutet: einer Materie oder einem Ding eine Form geben. »Bilden« hat die vielfältigsten Objekte: Tonfiguren, einen Chor, eine Vorstellung, einen Kreis, einen Satz; »sich bil-

den« hat die vielfältigsten Subjekte: Wolken, Bläschen, eine Gruppe, eine Blüte, eine Kultur. Bildung ist der Prozeß, durch den etwas Gestalt, Idealisten werden sagen »seine Gestalt« annimmt.

In die Pädagogik sind das Wort und die Vorstellung durch Übersetzung des lateinischen Wortes *formatio* gelangt, hatten doch schon die alten Römer das griechische *eidos* mit *forma* wiedergegeben. Es ist nur natürlich, daß die platonische Vorstellung, jedem Ding wohne sein *eidos*, die ihm eigentümliche Gestalt, inne, mitklang, wenn man im Deutschen seit dem 18. Jahrhundert von der Bildung des Menschen sprach. Zum »Grundbegriff der deutschsprachigen Pädagogik« (so die Kennzeichnung des Wortes in der Brockhaus Enzyklopädie von 1987) wurde Bildung erst spät – durch Wilhelm von Humboldt. Noch bei Kant dient es der unspezifischen Benennung vielfältiger pädagogischer Bemühungen, die geistige und praktische Geschicklichkeit und einen sittlichen Charakter hervorbringen sollen. Was aus geistiger Unfreiheit und Irrtum herausführt, hat er lieber mit dem Fremdwort Edukation bezeichnet, für die »Aufklärung« beides, Mittel und Ziel, war.

Bei Humboldt dient das Wort nicht mehr nur der Bezeichnung eines tatsächlichen Vorgangs; Bildung wird vielmehr theoretisch bestimmt – und dient seither selber – als Maßstab für die mit dem Wort benannten Tätigkeiten. Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere (Zusammenfassung der Brockhaus Enzyklopädie

von 1987 s.v. »Bildung«). In dieser Definition ist jedes Wort bedeutsam: Es geht um *Anregung* (nicht um Eingriff, mechanische Übertragung, gar Zwang); *alle* (nicht nur die geistigen) Kräfte sollen *sich entfalten* (sie sind also schon da, werden nicht »gemacht« oder eingepflanzt), was durch die *Aneignung* von *Welt* (also durch die Anverwandlung des Fremden in einem aktiven Vorgang) geschieht – in *wechselhafter Ver- und Beschränkung* (das heißt erstens: auch die »Welt« bleibt nicht unverändert dabei, zweitens: die Entfaltung ist kein bloßes Vorsichhin-Wuchern, sie fordert Disziplin); die Merkmale sind *Harmonie* und *Proportionierlichkeit* (Bildung mildert die Konflikte zwischen unseren sinnlichen und unseren sittlichen, zwischen unseren intellektuellen und unseren spirituellen Ansprüchen, sie fördert keine einseitige Genialität); das Ziel ist die *sich selbst bestimmende Individualität* – aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche *die Menschheit bereichert*.

Noch innerhalb des gleichen Jahrhunderts hat sich diese – gewiß schon zu Humboldts Zeiten nicht von allen geteilte – Vorstellung gründlich gewandelt. Und doch haftet dem Wort Bildung seither das Moment der Selbstständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit hartnäckig an. Ich komme darauf zurück.

4

Das Leben bildet.

Einer der berühmtesten und wirkungsreichsten Bildungsromane ist Daniel Defoes *Robinson Crusoe*: die Geschichte von einem, der sein Leben auf einer menschenleeren Insel meistert, indem er das dazu Notwendige aus

der Erinnerung und aus den Gegebenheiten heraus neu erfindet – einen Ersatz für die sonst lebenserhaltende Zivilisation. An dem künstlich – durch Schiffbruch – Vereinsamten (wie sonst nur an den sogenannten Wolfskindern, an diesen freilich negativ) wird uns vorgeführt, was wir den anderen Menschen, der Kultur und der systematischen Beteiligung an ihren Erkenntnissen und Errungenschaften verdanken und was wir selber vermögen. Was Robinson als Inselmenschen überleben läßt und am Verwildern hindert, verlangt, daß wir anders über die Bildung des Menschen nachdenken – jenseits der Kultur unseres Standes und Landes.

Hier begegnet uns ein anderes Bildungsideal. Robinsons Ausstattung, die selbst angeeignete wie die mitgebrachte, ist erstens ganz auf Lebenstüchtigkeit ausgerichtet und wäre zweitens jedermann gleichermaßen bekömmlich, beabsichtigt also keine Individualität. Man sage nicht, das liege an Robinsons besonderem Schicksal. Dieses hat Defoe – wie die meisten seiner unzähligen Nachfolger und Nachahmer – ja gerade aufgesucht, um daran zu zeigen, was ein Mensch *eigentlich* brauche.

Für den größten und jedenfalls folgenreichsten Pädagogen seines Jahrhunderts, Jean-Jacques Rousseau, war der *Robinson Crusoe* das einzig wirklich taugliche Bildungsmittel: weil sich an ihm am reinsten erkennen lasse, wie sich die natürliche Entfaltung des Menschen vollzieht – anstelle der Abrichtung auf die Eitelkeiten, Albernheiten und Verkehrtheiten der Gesellschaft.

Jedenfalls der Teil unserer Erziehung (so muß es bei Rousseau heißen), den »die Sachen«, ihre Notwendigkeiten und Annehmlichkeiten, an uns leisten – hier wird er sichtbar. Rousseau muß nur eines tun: die Einflüsse der Kultur und der professionellen Pädagogik ausschal-

ten – das für Émile tun, was der Schiffbruch für Robinson tat.

Das literarische und das pädagogische Konstrukt können der Wirklichkeit nicht als Vorlage dienen. Aber wir können an ihnen unsere Maßnahmen und Möglichkeiten prüfen. Wir sollten also nicht fragen: Ginge es ohne Schule? Sondern einerseits: Was geht besser ohne Schule? Andererseits: Was verlangt – unter neuzeitlichen Lebensverhältnissen – nach einer institutionalisierten öffentlichen Pädagogik? Was wird aus der Humboldtschen Bildung – kann sie in Rousseaus im Umgang mit der Wirklichkeit erworbenen Lebenstüchtigkeit aufgehen?

Der Zufall will es, daß mir kürzlich mein Verlag ein Tagebuch zur Beurteilung zugeschickt hat, das ein Vater in der Mitte des 19. Jahrhunderts über seinen Sohn von dessen achten bis zu dessen 16. Lebensjahr geführt hat: die Geschichte eines realen und obendrein deutschen Émile, der Hugo heißt, und seines Jean-Jacques, der hier sein Vater ist. Eine Mutter hat der Junge nicht mehr. In dem Tagebuch erleben wir in allen Einzelheiten mit, wie unmittelbar das mit dem Jungen geteilte Leben diesen bildete und wie unmittelbar der wenige Unterricht und seine Gegenstände jenes Leben beeinflussten und bereicherten. Das Kind geht ganz selbstverständlich auf alle Reisen mit – nach Dresden und Karlsbad, nach Hamburg und Hannover, nach Amsterdam und Den Haag, nach Paris und Wien, nach Prag, Innsbruck, Zürich; überall werden wiederum ganz selbstverständlich die Sammlungen und Museen aufgesucht, wird das dort Gesehene eingehend beredet und mit dem Bleistift festgehalten oder variiert; Hugo nimmt an allen Gesprächen seines gebildeten und vielseitig interessierten Vaters mit den Zeitgenossen teil; er selbst führt vom achten Lebensjahr an ein

Tagebuch und eine ausgiebige Korrespondenz mit seinen Freunden und Verwandten; er schreibt Gedichte; schon der Siebenjährige geht im Sommer regelmäßig und allein zum Schwimmen in der Spree; im Winter läuft er auf dem Eis; er liest viel und konzentriert; er spielt das Gelesene in seinem Tisch-Theater mit selbstverfertigten Pappfiguren nach oder zeichnet es aus eigenem Antrieb, aber auch Vorlagen werden kopiert, um sich in dieser Kunst zu üben; der Vater erzählt ihm eine erfundene endlose Geschichte von Josef und Christof und später Georg, in der alles vorkommt, was Hugo gerade nicht erlebt und doch sich vorstellen und bedenken soll (gerade ist Georg in einem Hamburger Handelshaus und trägt dort den Mitgliedern desselben zur Abendunterhaltung griechische Sagen vor). Über das Erzählte wird rasoniert (zum Beispiel darüber, welches Mittel Odysseus – außer dem tatsächlich von ihm verwendeten – wohl noch gehabt hätte, Achill herauszufinden, den man im Hause des Lykomedes versteckt hat); Hugo geht in die Oper, in Konzerte, ins Theater und in die beliebten »Buden«, in denen man ein Städtepanorama oder exotische Tiere oder Zauberkunststücke sehen kann; er lernt nacheinander Flöte, Horn, Klavier zu spielen; vom achten Lebensjahr an unterrichtet ihn der Vater in der lateinischen Sprache (täglich eine Stunde) – bis er, mit 13 Jahren, das Gymnasium besucht; nach einem Jahr liest er Cäsars *Bellum Gallicum* – vier bis sechs Kapitel vormittäglich; nachmittags übersetzt er die eigene Übertragung ins Lateinische zurück; mit elf kommt das Griechische hinzu; Aufsätze werden zu den Ereignissen und Gesprächsgegenständen des Tages geschrieben, wie denn überhaupt alles, was der Junge erfährt, sprachlich verarbeitet, nämlich zu Bewußtsein und Urteil gebracht wird; auf der Reise durch die

Niederlande und Belgien nach Frankreich wird, bevor sie nach Paris fahren, in Dieppe Aufenthalt genommen, wo Hugo Französisch lernt – von einem Geistlichen, so will es der Vater, der kein Wort Deutsch kann; Hugo soll die Sprache gut genug können, um in Paris selbständig zurechtzukommen – er ist jetzt zehn Jahre alt. Und so sehen dazu die Überlegungen des Vaters aus, Überlegungen, die seine Erwartungen an eine s.v.v. bildende Wirkung eines Bildungsgutes deutlich werden lassen:

»... und da die Kenntniss des Französischen nun einmal von Euch auf dem Gymnasium gefordert wird, so will ich den Aufenthalt in Frankreich nutzen, Dich in der Aussprache, durch einen Franzosen, gleich auf den rechten Weg bringen zu lassen. Ich habe Dir gesprächsweise schon oft meine Meinung über das Sprechen fremder lebender Sprachen gesagt, daß im Grunde dieser Vorzug ein sehr geringfügiger ist und sich häufig mit oberflächlicher Bildung vereinigt findet.«

Besonders wenig komme es darauf an, »ob jemand eine fremde Sprache mehr oder weniger gut ausspreche«. Denn hierbei gehe es in erster Linie um Nachahmung, um eine »untergeordnete Geistestätigkeit«. Diese armseelige Fertigkeit solle möglichst nebenbei, ohne Aufhebens erworben werden, weil sie sonst den wahren Gewinn überlagere.

Dieser also auch theoretisch begründete Bildungseifer des Vaters, der bestimmten lebensfernen, an keine Verwendbarkeit gebundenen geistigen Übungen den Vorzug gibt, hindert jedoch nicht, daß sich Hugo überwiegend am Leben – an einem gewiß untypischen und privilegierten – bildet und nicht an einem Aggregat wohlbedachter Schulgegenstände. Er bildet eine eigentümliche, gewandte, treffsichere Sprache aus, einen freien und lie-

benswürdigen Umgang mit Menschen, nachdenkliche und anspruchsvolle Vorstellungen von sich und der Welt, die nicht davon beeinträchtigt werden, daß der Infinitiv zu *vincio* nicht *vincere*, sondern *vincire* lautet. Der Vater ist zwar der strenge Wächter über solche *lapsus*, aber er ist vor allem ein ganzer Mensch und ohne Latein so wenig zu denken wie ohne Zeitungen und ohne Zigarren, wie ohne gute Freunde und ohne gute Geschichten, ein Mensch, der sein Leben sicher bestreitet und ihn, den Sohn, begleitet, erduldet, liebt. Das Leben bildet: Wären alle Eltern so gebildet, wie sie wünschen, daß ihre Kinder es werden, es genüge, das Leben mit diesen zu teilen – und Zeit zu haben.

Ich könnte und müßte diesem Bild ein anderes gegenüberstellen: von einem Kind, das in »einfachen« Verhältnissen aufwächst, um an ihm mit, wie ich meine, noch größerer Bestimmtheit zu illustrieren, daß, wie und wozu ein solches Leben bildet (und nicht nur die Kultur in ihm!). Ich begnüge mich mit der Erinnerung an ein uns allen bekanntes Beispiel: *Heidi* von Johanna Spyri. Das ist eine Kindheit nicht ganz ohne Schule, aber von dieser doch wenig beeinflusst. Der Alm-Öhi und der Geißen-Peter, die Ziegen Schwänli und Bärli, der Bussard, der die Menschen verhöhnt, und die Berge, deren Namen der Großvater nur preisgibt, wenn Heidi sie so beschreiben kann, daß er sie erkennt, der Kirchgang und der Käsebraten bilden stärker als der Herr Kandidat. Wen dieses Beispiel nicht überzeugt (was ich verstehe: es enthält zuwenig reale Realität, zuviel Arme-Leute-Tandaradei und zuviel Reiche-Leute-Sorgen), dem nenne ich eine andere Zeugin: Joan Lowell, die in ihrem Buch *Ich spucke gegen den Wind* ihre Kindheit als Kapitänstochter auf einem Segelschiff kurz nach der Jahrhundertwende schildert –

eine Kindheit voller Gefahren, Wunder und Notwendigkeit, unter rauen Männern mit grober Tampen-Pädagogik und gänzlich ohne Schule. Joan ist eine ungewöhnlich unabhängige, starke, menschenkluge Erwachsene geworden, wie das Buch beweist. So, ohne »Beschulung« und formalen Unterricht, wird Kim in Rudyard Kiplings Roman ein Junge von großer geistiger und seelischer Anmut, dabei weltoffen, sprach- und tatgewandt. Wer auch dem nicht traut, weil er es Kiplings Phantasie und Dichtkunst zuschreibt, dem nenne ich aus dem Stegreif: Thomas Platters *Lebensbeschreibung* (16. Jahrhundert), Grimmelshausens *Simplicius Simplicissimus* (17. Jahrhundert), Salomon Maimons *Lebensgeschichte, von ihm selbst geschrieben* und Ulrich Bräkers *Der arme Mann im Tockenburg* (18. Jahrhundert), Maxim Gorkis *Meine Kindheit* und *Unter fremden Menschen* (19. Jahrhundert), Ernst Glasers *Jahrgang 1902*, Thomas Wolfes *Look Homeward Angel – Schau heimwärts, Engel* und *Of Time and River*, Jerzy Kosinskis *Der bemalte Vogel*, Richard Wrights *Ich Negerjunge* (20. Jahrhundert) – Autobiographien meist, die in ihrer Sprache und Substanz ausweisen, wie das Leben die Autoren gebildet hat und sie sich am Leben.

5

Die Schule hat aus Bildung Schulbildung gemacht.

Das zuletzt Vorgetragene dient vor allem der Möglichkeit, bewußtzumachen, wie Bildung sich ändert, wenn sie einer Institution übertragen wird. »Sich ändert« meint hier nicht schlechter oder besser, unpersönlicher oder systematischer, härter oder anspruchsvoller wird, sondern

zu etwas anderem. Wir sprechen, wohlgemerkt, von Bildung – einer Objektivierung von Sich-Bilden –, nicht von Spezialkenntnissen oder -fertigkeiten, wie es auch das Latein einmal war, nämlich ein nicht vermeidbarer Zugang zu bestimmten gelehrten Künsten, vor allem zur Theologie.

Zunächst dürfte die Bildungsanstalt Schule den natürlichen Bildungsgang simulieren – wie Rousseau dies für seinen Émile tut; aber da sie es für viele unterschiedliche junge Menschen tun muß, standardisiert sie – mit Notwendigkeit – die Anlässe, Anregungen und Ansprüche und reagiert auf alle Abweichungen vom Maß mit ihr geeignet scheinenden Mitteln: zur Herstellung des einheitlichen Vorgehens. Die Zensur, die Versetzung, die berechtigende oder verhindernde Prüfung sind die drastischsten und umstrittensten unter ihnen, aber beileibe nicht die wirksamsten oder gar die grundlegenden. Sie sind selber nur anwendbar, weil man vorher erstens aus einem Prozeß ein Ziel gemacht hat; zweitens aus etwas vom Leben Gespeistem etwas vom Leben, seinen Unregelmäßigkeiten und Widersprüchen, Getrenntes; drittens aus etwas Subjektivem etwas Objektives; viertens aus etwas zu Erfahrendem akkumulierbares Wissen, das seinerseits, fünftens, nicht als Leistung und Merkmal einer Person, als ihre Bewältigung ihres Unwissens erscheint, sondern als allgemeines, in getrennten Schubfächern bereitliegendes Gut.

Gegen all dies hat Friedrich Nietzsche in seinen *Unzeitgemäßen Betrachtungen* aufbegehrt: gegen den Positivismus, den Historismus und den Objektivismus der gymnasialen Bildung – in einer Zeit, in der sie in höchstem Ansehen und schönster Blüte stand. Seine Anklage sollten alle diejenigen lesen, die ihr nachtrauern: sie war

weder humanistisch noch philosophisch, sondern inhuman und nur gelehrt. Sie war philiströs (auf das von ihm geprägte Wort »Bildungsphilister« war Nietzsche besonders stolz), am Kult der »Classiker« und am »Erfolg« ausgerichtet, borniert durch eine besserwisserische Philologie und hoffnungslos nationalistisch. Die erste Unzeitgemäße Betrachtung schrieb Nietzsche nach dem Sieg von 1871 und leitete sie mit der nüchternen Bemerkung ein: »Ein großer Sieg ist eine große Gefahr.« Die Nachgeborenen haben erlebt, daß die solchermaßen Gebildeten weder dem Nationalismus, der zum Ersten Weltkrieg führte, noch dem Irrsinn des Nationalsozialismus standhielten. Sie hätten die Vorboten davon auch in Thomas Manns *Buddenbrooks* finden können. Hannos Schulalltag offenbart, daß die Bildung, die man am Lübecker Gymnasium vermittelte, nicht verfeinert, nicht veredelt, nicht lebensklug macht, – hatte sie doch die Lehrer selbst zu schrulligen, sadistischen, weltlosen Wesen verkommen lassen. Mit denen, die das als literarische Übertreibung abtun und auch alle ähnlichen Darstellungen als von dieser beeinflußt ausgeben, will ich hier nicht rechten. Aber daß Schulbildung Lebensbildung nicht ersetzt und daß eine verabsolutierte Schulbildung schlimme Wirkungen hat, dafür ist mir noch einmal Hugo Zeuge, der mit dreizehneinhalb Jahren auf das Gymnasium (übrigens das meines Großvaters, meines Vaters und meiner Brüder) geschickt wurde. An dem Tag, an dem dies geschah, begannen für ihn Qual, Demütigung, Langeweile und Verwirrung. Man hat ihn aufgrund einer Prüfung in die Untertertia aufgenommen und auf einen »günstigen« Platz gesetzt, den er, weil er eine Frage nicht versteht, sofort verliert. Ob man nach oben oder unten gerät, ist die eigentliche Wichtigkeit des Schultages; darüber entscheidet

»die richtige Antwort« zusammen mit der pünktlichen Abgabe der schriftlichen Arbeit; die Lehrer sehen guten Gewissens keine Menschenkinder, sondern nur die Sache; die Sache aber kann Hugo, weil er so sehr mit seiner Lage befaßt ist, gerade nicht sehen. Nach neun Wochen gibt es die ersten Zeugnisse: »Fleiß und Aufmerksamkeit: »nur in geringem Grade befriedigend«, Latein: »noch wenig genügend«, Griechisch: »bisher nicht genügend, da es seinem zu beweglichen Geiste an Kraft fehlt, das einzelne genau und scharf ins Auge zu fassen«, Mathematik: »es wurde ihm schwer, seine Aufmerksamkeit zu spannen und auf einen Punkt zu richten, daher waren die Leistungen noch gering.« Der Vater, der sein Kind so lange selbst unterrichtet hat, um den Einfluß anderer Kinder und Erwachsener von diesem fernzuhalten (nicht die Schulbildung, deren charakterformende Wirkung ihm, im Gegenteil, besonders wichtig sind) kommentiert: »Die Lehrer beurteilen Dich ganz richtig, und die Strenge ihrer Zeugnisse ist den Zwecken der Schule ganz angemessen. Du wirst immer ... gegen Deinen Hang zu flüchtiger Abfertigung, zum raschen Hinwegeilen über das Bestimmte und die Grundlagen der Gegenstände, zum Umgehen der trockenen Mühe des bloßen Erlernens zu kämpfen haben. Du erinnerst Dich (an Deine Zeichenübungen), ... da war keine Geduld und kein ruhiger Fleiß in Dir ... Die Gabe des leichten Auffassens und das Interesse am Hervorbringen hängt allerdings mit höchsten Fähigkeiten zusammen; aber wenn die Anstrengung des Durchdringens der Gegenstände nicht hinzukommt, so ist solche Tätigkeit ohne festen Halt und eine Gefahr, sich im Oberflächlichen zu verlieren.« So sind die Schwierigkeiten, die in einem Bildungsgegenstand wohl stecken mögen, zu dessen Hauptsache geworden, ein Maß für eine ganz andere

Sache, die man »Leistungswille« nennt und die man für einen Indikator des gesellschaftlichen Vorankommens hält. Aus Bildung ist ein Instrument der gesellschaftlichen Konditionierung geworden.

Als Johann Friedrich Herbart im frühen 19. Jahrhundert von »erziehendem Unterricht« sprach, hatte er neben den vermittelten Bildern, Ideen und Ordnungen auch – und in wohl noch höherem Maß – das im Sinn, was er »Zucht« nannte: »Die Erziehung *durch* Unterricht betrachtet *als* Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstand der *Betrachtung* macht. Dazu gehört die Zucht selbst, der man ihn unterwirft.« (*Systematische Pädagogik*, eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner, Stuttgart 1986, S. 76) »Zucht« ist der Gegenbegriff zu »Regierung« (der direkten Ausübung von Macht) und meint eine durch Gewöhnung, Regeln und Sanktionen (Lob, Tadel, Strafe) erzeugte Bereitschaft zu Gehorsam (subjektiv) oder Atmosphäre der Unterwerfung des Zöglings unter den Zweck (objektiv). Die Zucht wirkt im Unterricht mit – ermöglicht ihn und geht aus ihm hervor: »Nicht sowohl den Lehrstunden als vielmehr der ganzen Stimmung gilt diese Mitwirkung. Ruhe und Ordnung in den Stunden zu halten, jede Spur von Nichtachtung des Lehrers zu entfernen, ist Sache der Regierung. Aber die Aufmerksamkeit, die lebhaftere Auffassung, ist noch etwas anderes als Ruhe und Ordnung (...) Für die Aufmerksamkeit muß vieles zusammenkommen. Der Unterricht muß faßlich, jedoch eher schwer als leicht sein, sonst macht er Langeweile! Er muß das nämliche Interesse kontinuierlich ernähren (...) Aber der Zögling muß auch schon mit der rechten Stimmung hereintreten, sie muß ihm habituell sein. Hierzu nun gehört Zucht! Die ganze Lebensart

muß frei sein von störenden Einflüssen; nichts für den Augenblick überwiegend Interessierendes darf das Gemüt erfüllen.« (S. 169)

Es ist, als hätte Hugos Vater Herbart gelesen, so sehr liegt ihm einerseits an der »Anstrengung des Begriffs« und der »Einsicht in die Pflichten«, andererseits an »Demut« und »Charakterstärke«, die Herbarts Pädagogik so auffällig bestimmen. Der Bildung geht die Beugung voran (»... bis Bildung die Beugung vertritt«, sprich: ersetzt, S. 163). Wer sich drauf beruft, sollte sich's zweimal überlegen.

Schule ist heute etwas anderes, gewiß, aber sie hat weder die Disziplinierungsfunktion abgestreift noch zur Humboldtschen Freiheit, individuellen Selbstentfaltung und Erkenntnis des Allgemeinen zurückgefunden. Sie ist im Gegenteil mehr denn je gesellschaftliche Arbeit junger Menschen.

6

In der wissenschaftlichen Zivilisation sind aus der Schulbildung das Mittel und das Kriterium der akademischen Berufslaufbahn geworden.

Die Umwandlung von Bildung in Schulbildung ging in dem Jahrhundert vor sich, in dem sich die Wissenschaft zur entscheidenden gesellschaftlichen Lebensbedingung entwickelte, man also Grund hatte, individuelle Lebendigkeit an ihr zu messen. Man hat die Humboldtsche Definition von Bildung stehenlassen, aber emsig neue Verwendungszwecke, Verfahren, Gegenstände und Berechtigungen darunter subsumiert. So folgerichtig diese Umwandlung innerhalb des Bildungswesens selbst war,

für die Gesellschaft nützlich wurde sie vor allem dadurch, daß man nun in eine volkstümliche, eine mittlere und eine gehobene, gelehrte Bildung einteilen und im Bildungssystem das Gesellschaftssystem bestätigen und befestigen konnte. Da nur die Gymnasiallehrer an der Universität ausgebildet wurden, da die Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums aus den wissenschaftlichen Disziplinen erwachsen und da nur eine erfolgreich absolvierte Gymnasialbildung zum Besuch einer Hochschule berechtigte, war hier ein Kreis geschlossen, in dem die Erkenntnisform, der sachliche Auftrag und das Standesinteresse wie prästabiliert übereinstimmten. Die seitdem geltende Gleichung »Ziel des Bildungsganges« = »Hochschulreife« wird theoretisch und praktisch immer wieder neu gestiftet (vom Tutzingener Maturitätskatalog über Wilhelm Flitners Initiationen bis zu den Gutachten des Bildungsrats und der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Oberstufe) und widersteht aller theoretischen und praktischen Kritik (von Herwig Blankertz' Kollegscheule und Hartmut von Hentigs Oberstufen-Kolleg über Wolfgang Klafkis Schlüsselprobleme bis zum Dritten Bildungsweg). Am oberen Ende des Bildungswesens herrscht Stabilität, ja, sie wird, wie wir eben wieder erlebt haben, politisch noch gestärkt.

Aber weiter unten wird die Festung der gymnasialen Bildung seit der Jahrhundertwende bestürmt – durch etwas, was sich Reformpädagogik nennt und sich aus drei heterogenen Motiven speist: aus einem kulturkritischen – von Nietzsche, den Bünden, der Jugendbewegung her; aus einem demokratisch-aufklärerischen – von den Gesellschaftswissenschaften, von der Sozialdemokratie, vom amerikanischen Vorbild her; und aus einem berufspolitischen – von den Ausbildungsbedürfnissen der anspruchs-

voller werdenden technischen, kaufmännischen und administrativen Tätigkeiten her. In vielem gründlich uneins (»vom Kind aus« *versus* realistisch/praktisch; ganzheitlich *versus* wissenschaftsorientiert; behütet *versus* exponiert) waren die Reformer in einem fest geeint: in der Ablehnung der nun »bürgerlich« genannten traditionellen Bildung. Alle konnten sich auf Strömungen in der Gesellschaft berufen und stützen. Nach dem Zweiten Weltkrieg wandelte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, einem Clearing-Haus für die Erkenntnisse unzähliger Hilfswissenschaften von der Entwicklungspsychologie bis zur Sprachsoziologie und Bildungsökonomie. An die Stelle des Grundbegriffs »Bildung« (den Dünkel und Tiefsinn gleichermaßen belasteten) trat der Grundbegriff »Lernen«, das schon John Dewey zu einem normativen Vorgang gemacht hatte (und das sich wissenschaftlich bestimmen ließ); das Wort Bildung wurde nur noch als Bereichsbezeichnung verwendet: für das, was mit Schule zu tun hat.

Mit alledem vollzog sich eine Vergesellschaftung der Bildung von ungeheurem Ausmaß. Durch die wissenschaftliche Analyse der Bedingungen, Prozesse und Folgen von Bildung und Ausbildung und durch die technische Operationalisierung all dieser Erkenntnisse – in Taxonomien und Rastern, Lernprogrammen und neuen Lernmedien – sollte eine bedarfsgerechte Bildungsplanung ermöglicht werden, die sich gesellschaftspolitisch einsetzen ließ: zur Sicherung von Wirtschaftsstandorten, zum sozialen Aufstieg ganzer Bevölkerungsgruppen, zur Emanzipation des einzelnen Bürgers. Dann aber hat die Schule und die um sie Bemühten eine Erscheinung heimgesucht, die man in Amerika schon eine Generation früher als »disaffected youth« ausgemacht hatte: Die Kinder

und vor allem die Jugendlichen beteiligen sich nicht mehr am pädagogischen Prozeß. Die Folgen sind vielfältig: Hoyerswerda und Chaostage, Drogen und Eintauchen in die PC-Welt, Technomusik und Abkehr von jeglicher Politik, ein charmanter Individualismus und Toleranz aus Gleichgültigkeit. Von der Bildungsreform bleibt, wie vom alten Bildungswesen, nicht viel übrig: die Aufhebung des Kanons, eine größere Aufmerksamkeit für den einzelnen, eine Vernachlässigung der Formen und Ordnungen, ein verstärktes Bewußtsein, daß man in der Schule seine Karriere beginnt oder verpaßt. Aus Deweys und Kerschensteiners Lernen durch Handeln ist ein Alibi für die Aufhebung aller Systematik geworden. Es geht ihm nicht anders als Humboldts Lernen am Modell der Griechen: Die Schule macht Pensum daraus. Und die neuen Medien helfen bei der Routinisierung, Banalisierung, Entpersönlichung kräftig mit.

Dies legt mir den nächsten Gliederungssatz in den Mund:

7

Die »Rückkehr« zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt.

Ende der sechziger Jahre schrieb ich*, man solle für einige Jahrzehnte auf die Benutzung des Wortes »Bildung« verzichten. Der Begriff schien nicht zu retten zu sein – am wenigsten durch Definitionen. Gefordert war ein gründliches Vergessen sowohl des hohlen Anspruchs und der verknöcherten Praxis, mit der die bürgerliche Kultur

* In: *Systemzwang und Selbstbestimmung*, 1968

ihre »Bildung« belastet hatte, als auch der höhnischen Kritik, mit der sich Fortschritt und Emanzipation ihrer entledigten, sich einer »Modernisierung« der Pädagogik, dem Anwendungsbezug, der »Demokratie der Gegenstände«, dem »forschenden Lernen« und also einem neuen Methodismus verschrieben.

Ende der siebziger Jahre habe ich zur – bald nach der Gründung notwendig gewordenen – Rettung des Bielefelder Oberstufen-Kollegs meine Vorstellungen von und Forderungen nach Allgemeiner Bildung vorgelegt (in: *Die Krise des Abiturs*, 1978), ja, eine ausdrückliche *Apologie des Gebildeten* (1977), und verstrickte mich dabei in ein angestrengtes Begriffsgerangel mit Theodor Wilhelm und Christoph Lüth – nicht weil die »Jahrzehnte« (im Plural) schon vorüber waren, sondern aus Sorge, man habe mich falsch gelesen: ich hätte die Allgemeine Bildung schlicht durch Wissenschaft ersetzen wollen. Wenn ich Unfug rede, dann keinen so einfachen!

Wenn man mich heute nach dem Thema fragt, das mich in der Pädagogik am meisten beschäftigt, antworte ich: »Bildung«. Ich erkläre das gerne so: Vor 35 Jahren habe ich begonnen zu verstehen, daß man die Schule pädagogisch, den Unterricht erziehend machen müsse; vor zwei Jahren habe ich meine Vorstellungen von der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zusammengefaßt (in: *Die Schule neu denken*); an den Reaktionen hierauf habe ich mit Schrecken gemerkt, wie bereitwillig man diesem Programm zuliebe (mit dem man dem Erziehungsnotstand in der Schule beizukommen hofft) die Sache der »Bildung« aufzugeben bereit ist; ich nahm wahr, wie viele Mitmenschen und Pädagogen das Heil ausschließlich in der anderen Richtung suchten: beim offenen, freien, situativen Lernen, bei Sinnlichkeit, Ästhetik, Spiel, im Pro-

jekt, in der »Produktionsschule«, in Outward-bound-Abenteuern. Ganz ohne Frage gedeihen die Kinder dabei; sie bleiben oder werden neugierig; sie entdecken ihre Interessen und Gaben; sie lernen zuzupacken, zusammenzuarbeiten, selbständig zu entscheiden. Aber etwas, was man zu allen Zeiten mit Bildung hatte leisten wollen – Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns –, kommt darüber oft zu kurz, vor allem wenn die Lehrer Bildung mit Wissenspensum und Fertigkeiten wie »Rechtschreibung« und »elementare Rechenarten« verwechseln und sie darum verachten. Schüler solcher »Lebensschulen«, wie sie auch die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg sind, sagen gern: »Wir haben statt dessen gelernt, öffentlich aufzutreten und unsere Meinung zu sagen« oder »Wir haben statt dessen unsere Kreativität entfaltet« oder »Wir können statt dessen gut mit anderen Menschen auskommen«. Ihren Stolz kann ich verstehen und bejahen, an ihren Sätzen freilich stört mich eines – das Wort »statt dessen«.

Der Gegensatz, die Ausschließlichkeit, mit der die eine Schule meint, das notwendige Wissen und Können, die Welt der Kulturgüter vermitteln zu sollen, und die andere Schule entschlossen ist, die Person zu stärken, sich entfalten und erproben zu lassen, ist falsch – ist unbegründet, sachwidrig und verführerisch einfach. Sie erlaubt beiden, mit der anspruchslosen Erfüllung ihres jeweiligen Prinzips vorlieb zu nehmen: *hier* Enzyklopädismus und Intellektualismus, *da* Einseitigkeit und Formlosigkeit. »Die Menschen stärken *und* die Sachen klären« – so, mit der Kopula statt eines Kommas, hätte man meine Formulie-

rung des Auftrags der Schule vielleicht richtig verstanden.

Wie wir gesehen haben, ist Bildung erst durch die Schule von den anderen formenden Erlebnissen und Veranstaltungen getrennt worden; sie war vor ihrer Institutionalisierung und Rationalisierung auf das gerichtet, was die ältere Generation der jüngeren in der Tat immer schuldet: eine Orientierung in der Fülle der möglichen Erfahrungen, die Einführung in die gemeinsamen Formen des Erkennens, also in die gewordene Kultur, und die Einführung in die gemeinsamen Regeln des Handelns, also in die gewollte *res publica* und die Verantwortung des einzelnen in ihr. Ohne diese drei: Orientierung, Verständigungsmittel und die Wahrnehmung der gegebenen Verantwortung ist man nicht frei, nicht stark, nicht lebensstauend.

Habe ich bisher gesagt: »Wenn die Schule nicht »pädagogisch« wird, kann sie ihre Bildungsaufgabe nicht erfüllen«, möchte ich heute mit Entschiedenheit hinzufügen: »Und wenn sie dabei nicht die »Bildung neu denkt«, wird sie bald keine Schule mehr sein, sondern ein sozialpädagogisches Heim einerseits und eine Berufsvorbereitungsanstalt andererseits.«

Die Aufhebung falscher Gegensätze ist in der alten – vorschulischen, Humboldtschen – Auffassung von Bildung möglich. Es sind ganz allgemein drei Figuren denkbar:

– Entweder Bildung bezeichnet das, was sich der bloßen »Entwicklung« der Gesellschaft, ihren daraus hervorgehenden »Bedürfnissen« gegenüber- und, wo nötig, entgegenstellt, das, womit man s. v. v. die geistige und moralische »Führung« übernimmt oder zu übernehmen sich bemüht, das, was uns gegen die utilitäre Vereinnahmung

stärkt (Hans Freyers »gegenhaltende Kräfte« kommen einem dabei in den Sinn),

– oder »Bildung« ist ein Spuk, eine Zweckbehauptung, eine Ideologie, ein Überbau und hat den harten Instrumenten gesellschaftlicher Aufklärung zu weichen: der Nutzen bringenden, Schäden aufdeckenden, Kosten sparenden, Risiken vorhersagenden Wissenschaft, einer spezialisierten Berufsausbildung und sozialpsychologischen Verfahren,

– oder Bildung bezeichnet selbst die Spannung oder **Brücke** zwischen den beiden ersten – zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft. Ich hätte auch – mit Platons großem Gleichnis – sagen können: Bildung ist beides – Aufstieg ans Sonnenlicht und Abstieg in die Höhle. Das eine ist ohne das andere sinnlos und unbekömmlich.

Daß ich für diese dritte Figur bin (ob nun mit Humboldt oder ohne ihn, aber gewiß nicht gegen ihn), ist nach allem Gesagten selbstverständlich. Die beiden anderen Figuren sind respektabel und mit guten Gründen vertretbar. Nicht hinnehmbar aber ist: wenn Bildung das eine beansprucht (die Werte, die Kultur, die Verantwortung, die Mündigkeit, die Führung) und das andere betreibt (die Bedienung der Wirtschaft, die Regelung des Arbeitsmarktes, das Fitmachen für die Laufbahn, die Aufbewahrung der Kinder und die Disziplinierung der Jugendlichen).

Die dritte Figur freilich ist nur aushaltbar, wenn Bildung deutlich als »Bildung« definiert ist, also nicht durch alles, was Schulen tun, sondern durch die geistige Verarbeitung der Erfahrung.

Zugleich mit der falschen Alternative Bildung oder lebenspraktisches Lernen kann man auch andere, zum Teil

schon angedeutete Gegensätze oder Disjunktionen aufgeben, von denen ich nur einige – als Beispiele – nenne:

Das Leben ersetzt die Bildung
(Sind die Gespräche von Hugos Vater etwa nicht »Bildung«?)

vs. Die Sache der Schule ist Bildung
(Sind die Lektüre von »Werthers Leiden« oder das Singen im Schulchor etwa nicht »Leben«?)

verbindliche Werte / kulturelle Identität
(Ist nicht schon innerhalb der deutschen, durch Christentum und Aufklärung geprägten Kultur, innerhalb einer Generation, innerhalb derselben Familie strittig, wie man sich zur Wissenschaft, zur Parteiendemokratie, zur Erhaltung der Arbeitsplätze, zur Abtreibung verhalten soll?)

vs. Pluralismus / Kosmopolis
(Ist es nicht gerade in einer vieldeutigen Welt notwendig, gemeinsame Regeln für den Austrag von Konflikten, für die Vermittlung zwischen verschiedenen Wahrnehmungen und Bewertungen zu haben – die Überzeugung, daß Verständigung möglich und nötig ist und Nicht-Verständigung nicht zu Gewalt führen darf?)

wichtige geistige Erlebnisse
(Was nützen sie, wenn ich nicht über sie verfüge, sie nicht mit denen anderer verbinden kann?)

vs. Wissen, Systematik, Übung
(Was nützen sie, wenn das Gewußte, Geordnete, Geübte ohne Gewicht für mich ist?)

formale Bildung / Aufgabenfelder / Schlüsselprobleme

vs. Stoffpläne / Kanones / Abiturfächer
(Ist hierzu nicht immer ein Gegenstand nötig und wäre dieser etwa beliebig oder nur dann geeignet, wenn er zu Fragen führt, die die Erwachsenen nicht gelöst haben?)

(Ist deren Ratio nicht immer: daß das Gelernte auch in anderen Lagen, auf anderen Gebieten klärend und hilfreich sein soll?)

Ein weiterer Gegensatz bedarf einer besonderen Prüfung: der zwischen einer höheren Bildung für die Begabten und einer Bildung für alle.

8

Alle Menschen sind der Bildung bedürftig und fähig.

Mit diesem Gemeinplatz scheine ich mich an dem Problem vorbeizumogeln. In Wahrheit mahnt er nur an das schon Gesagte: daß das Wort »Bildung« entweder eine Bereichsbezeichnung ohne abgrenzende oder auszeichnende Bedeutung ist, oder es folgt seinem Grundsinn: Formen und (reflexiv) Sich-Formen; die Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterläßt, ist das Entscheidende, nicht die Prozedur, nicht ihre Dauer und nicht der Gegenstand. Dieser, es sei noch einmal gesagt, ist nicht unwichtig, aber er setzt nicht das Maß.

Bildung – in dieser Grundbedeutung – ist nicht ein Reservat der höheren Schule, sondern der Auftrag aller Schulen. Ich folgere: Wenn die staatliche Pflichtschule

Die lernen die besten Objekte des Lernens!

die jungen Menschen bilden oder zum Sich-Bilden anleiten will, sind die Gegenstände (Anlässe, Situationen, Mittel) zu wählen, an denen dies besonders *wirksam* und *für alle* geschieht.

Das Bildungssystem tut etwas anderes, jedenfalls im Prinzip. Es macht Gegenstände aus, die schwer, und solche, die leicht zu lernen sind, was daran gemessen wird, wie lange man für sie braucht, wie viele an ihnen reussieren und wie viele scheitern. Die Merkmale des Lernvorgangs werden so zu Merkmalen der Gegenstände gemacht. Die einen Gegenstände – heißt es – »verschließen sich« denjenigen Schülern, die nicht »die nötige Abstraktionsfähigkeit« (für die Mathematik) haben, nicht »die nötige Behaltenskraft« (für 4000 Vokabeln, die man für die Lektüre des Cäsar braucht und die man einzeln und auf Vorrat lernt), nicht »die nötige Ausdauer« (für die neun Jahre dauernde erste, für die sechs Jahre dauernde zweite Fremdsprache), nicht »die nötige Askese oder Phantasie« (für Physik aus dem Physikbuch) haben. Diese »anspruchsvollen« Gegenstände erklärt man zu solchen einer höheren Bildung, die man freilich nicht für die höheren Jahrgänge aufspart, sondern vom 5. Schuljahr an für die Schüler mit der höheren Begabung reserviert.

Die weniger Begabten, die durch diese Maßnahmen definiert sind, müssen auf solche Gegenstände verzichten. Sie bekommen etwas, was man schulische Grundversorgung zu nennen geneigt ist – viele notwendige und nützliche Fertigkeiten und Kenntnisse, an denen sich, schon weil sie sich im Leben gut verwenden lassen, »Bildung« nicht ereignen muß und die man guten Gewissens allen zumutet. »Guten Gewissens«, da sie doch notwendig sind und weil man nicht eben viel in ihnen verlangt, nicht mehr, als der nicht ausgelesene Rest bewältigen

kann – Englisch zum Beispiel oder Rechtschreibung oder Geographie oder Arbeitslehre/Technik.

Aber das »Englisch« ist kein Englisch; die Kinder reden, was sie können, nicht was ein Engländer an ihrer Stelle redete und vor allem nicht, was sie selber reden wollen (womit nicht gesagt ist, daß sie nicht Spaß daran haben). Die Rechtschreibung wird nicht erfüllt (heute oft auch von den Lehrern nicht), was, solange das die Schüler nicht am Schreiben hindert, kein ernstes Unglück ist. Geographie könnte ebensogut auch »Orientierungs-« oder »Welt-« oder »Globusstunde« heißen, in der eine meist anschauliche und vernünftige Länderkunde geboten wird – Erkenntnistatsachen freilich, nicht Erkenntnisprobleme. Es bleiben, wenn's auch nur halbwegs gut gemacht wird, wichtige Bilder, Anknüpfungen an die Tagesereignisse, dieses Erstaunen und jene Phantasie – und sehr viel Langeweile, weil der Schüler nicht einsieht, was ihn das Bruttosozialprodukt von Uruguay oder der Verlauf des Sambesi angeht. »Arbeitslehre/Technik« schließlich ist, was man in »Arbeitslehre/Technik« treibt; das Fach hat keinen Maßstab außer sich selbst.

Und doch könnte keiner, der die vier Gegenstände Englisch, Rechtschreibung, Geographie, Technik kennt, im Ernst behaupten, sie seien »leicht«. Nein, das Maß der Zugänglichkeit und Wirkung steckt nicht in den Gegenständen, sondern in dem, was man erreichen will und worauf man meint verzichten zu können. Ein Schulgegenstand ist das, wozu man ihn macht.

Kann man mit den Gegenständen der höheren Bildung nicht ebenso verfahren, wenn man sie denn für bildend hält und darum allen schuldet? – und danach das andere leisten, die spezialisierende, auch akademische Berufsvorbereitung?

An der Bielefelder Laborschule, einer Proletarierschule mit einem hohen Anteil an Ausländerkindern und Sonderschülern – lernen alle mit acht Jahren die erste Fremdsprache, Englisch; mit zehn Jahren können sie eine zweite Fremdsprache, Latein oder Französisch, wählen, nach weiteren zwei Jahren die jeweils nicht gewählte Sprache als dritte Fremdsprache hinzunehmen. Als ich dort (jahrelang) den Lateinunterricht gab, habe ich mit den Lehrern des fünften Jahrgangs, mit den Schülern, den Eltern und der Schulleitung vereinbart, daß alle Zehnjährigen zunächst einmal ein halbes Jahr Latein lernen. In der Unterrichtsplanung hieß dieser Kurs »Grammatik – am Latein«. In den ungefähr 100 Unterrichtsstunden wurde der lateinische Satz aufgebaut.

Aus dem Grundverhältnis von »sprechender zu »handelnder« bzw. »x-seiender« Person, also dem bloßen Verbum in der ersten, zweiten und dritten Person in Einzahl und Mehrzahl

monstro, monstras, monstrat

monstramus, monstratis, monstrant

wird

magister monstrat

daraus:

magister monstrat globum

daraus:

magister monstrat globum discipulis

daraus:

magister baculo monstrat globum discipulis

daraus:

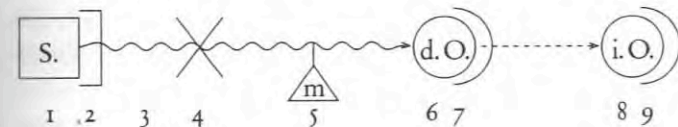
*magister baculo monstrat globum discipulis
geographiae*

daraus:

*magister baculo monstrat globum discipulis
geographiae simulatum attentis*

daraus:

*magister baculo monstrat globum discipulis
geographiae curiose simulatum attentis*



in zahllosen Variationen (*fabulae* = Geschichten – von Max und Moritz, Witwe Bolte und ihrem Hund, Robinson und Freitag, Odysseus und Polyphem, Siegfried und dem Drachen, Asterix und Obelix) und mit wohl dosierten Abwandlungen, an denen Singular und Plural, die Kongruenzregel, das grammatische und natürliche Geschlecht verstanden werden konnten. Jede *fabula* wurde erst Stadium für Stadium gespielt, dann Glied für Glied lateinisch wiedergegeben, dann in ein Zeichenschema gebracht*, dessen einzelne Figuren ihren grammatischen (oder Funktions-)Namen bekamen, und zum Schluß erst übersetzt. Auf diese Weise sind die Wortarten und die Funktionen der Satzteile sinnlich wahrgenommen, intellektuell verstanden und mit der für alle europäischen Sprachen geltenden grammatischen Terminologie verbunden worden.

* 1 Subjekt; 2 Genitiv-Attribut (Zugehörigkeit); 3 Prädikat; 4 adverbale Bestimmung (hier: das Mittell/*instrumentum*); 5 Adverb (in der Form eines Kofferschildes: es gibt die Umstände, die Verfahrensweise für die Tätigkeit an – hier: modal); 6 direktes Objekt; 7 Attribut (dem Nomen in der Form angepaßt); 8 indirektes Objekt; 9 Attribut.

Latein können die Laborschüler am Ende dieses Kurses wahrhaftig nicht, aber sie durchschauen die Struktur des Satzes und verfügen damit über eine der großen Gaben des Lateins an uns: ein stimmiges Mittel der Sprachbeschreibung. Sie haben durch Vergleich von Handlung und Sprachmittel beobachtet, wie Sinn zustande kommt und durch welche Verwechslungen und Nachlässigkeiten er zerstört oder verfehlt wird. Und sie haben – vielleicht ist das sogar das Wichtigste – an einem Abstraktionsvorgang teilgenommen, sind nicht mit fertigen Abstrakta beschieden worden. Sie haben Spaß am Spiel gehabt und nebenbei haben sie Lust an der Erklärung von Wörtern bekommen: von *Labor*-Schule bis *Mensa*, von *Sinalco* bis *Nivea*-Creme, von *Felix* bis *Renate*, von *Omnibus* bis *etc.*

Danach haben die einen Schüler Latein gewählt, die anderen Französisch, die dritten nichts oder etwas anderes aus einem Angebot von Wahlkursen.

Ich muß, mit anderen Worten, wissen, *was* an einem Gegenstand welche Wirkung tun kann und soll, und *vermag* ihn dann so »einzurichten«, daß er es tatsächlich tut. In unseren Schulen lernen die Schüler nicht Grammatik/Sprachbeschreibung am Beispiel der Sprache X. Sie sind anhand des Deutschen (zu dessen Verständnis sie der Grammatik nicht bedürfen) mit den Begriffen ausgestattet worden, die dem Aufsuchen oder Einordnen des Sprachbestands der neuen Sprache Y dienen. Sie lernen diese Sprache Y (zum Beispiel Latein) ohne ein weiteres Maß (Wie gut sollen sie es »können«? Wie Cicero? Wie Hugos Vater? Um es selber zu schreiben und zu sprechen oder nur zu lesen, nein zu übersetzen? Auf welchem Gebiet? Mit welcher Richtigkeit, welcher Wirksamkeit, welcher Freude oder Mühe?). Wir haben einen Lektüre-

kanon aufgestellt von Nepos bis Tacitus, von den Klassikern bis zu den *Carmina Burana* oder mittelalterlichen Chroniken. Aber wir versagen uns und den Lateinschülern, diese Texte so zu lesen, wie sie gemeint sind – ganz und hintereinander, wie wir es tun müßten, wenn sie uns wirklich wichtig sind. Übersetzungen, die kundige und sprachmächtige Leute angefertigt haben, sind nicht zulässig, weil sie der Anstrengung des Lateinlernens widersprechen, die wir den Schülern zumuten. Wir machen mit keinem der Gründe wirklich ernst, aus denen wir Latein zum Gegenstand der Bildung erkoren haben, nämlich um die Schüler auf das Verstehen des Sprachbaus einzulassen; um ihnen eine Auseinandersetzung mit wichtigen Werken der Geschichte, der Philosophie, der Rhetorik, der Politik, der Dichtung der Römer zu ermöglichen; um ihnen die Latinität unserer Kultur bewußtzumachen; um sie an einem bedeutenden, wirkungsreichen, begabten Volk studieren zu lassen, was Menschen unter welchen Umständen zu tun imstande sind, also als Modell für den Nutzen oder die Schädlichkeit bestimmter Ideen, Einrichtungen, Taten; oder doch wenigstens um die vielen Spuren der lateinischen Sprache in unserer Welt entziffern zu können. Wir tun es nicht, nicht weil wir es nicht wollen oder wüßten, sondern weil wir die Latte zu hoch gehängt haben, weil wir aber dazu nicht kommen: so gut lernt man in der begrenzten Stundenzahl das Latein nicht. Aber man besteht auf den angestammten Ansprüchen und damit auf einer »höheren« Bildung.

Nein, dafür muß man das Programm »Bildung für alle« nicht opfern!

Was ich für das Latein vorgeführt habe, haben andere für die Mathematik ausgearbeitet – für die grundlegenden arithmetischen Operationen:

- Zählen, Zusammenzählen, Wegzählen, Vervielfältigen, Teilen,
- das Bilden von Gruppen, die Verwendung allgemeiner Bezeichnungen oder allgemeiner Zahlen für diese, Messen (eine noch unbestimmte Größe zu einer bekannten anderen in ein Verhältnis setzen)
- die negativen Zahlen
- Verhältnisse feststellen: 1:3 ist wie 2:6 ist wie 5:15, unbekannte Größen anhand solcher Relationen ermitteln,
- die Abbildung des Verhältnisses eines Teils zum Ganzen auf ein entsprechendes Verhältnis zur Zahl 100,
- die Veranschaulichung von diesem in Tabellen.

Dazu die Euklidischen Elemente: deren gegenseitige Definition (ein Punkt = der Schnittpunkt von zwei geraden Linien; eine gerade Linie = die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten) – nicht über die einfachen stereometrischen Figuren hinaus: Kubus, Pyramide, Zylinder, Kegel –, deren Konstruktion und Berechnung.

Entscheidend ist wiederum nicht, wie viele und wie komplizierte Operationen mit welchen Namen gelernt werden, sondern daß die Schüler wirklich verstehen, was sie da tun. Das ist es, was bleibt, und wird in der Regel verfehlt, wo man unter dem Anspruch der »wirklichen« und »höheren« Mathematik zu schnell zu viel zu vollständig lehrt. Ich komme darauf zurück.

Wie das Nachdenken über Satzbau und Sprache und über Zahlen und Verhältnisse von der niederen Bildung ausgeschlossen bleiben, bleiben viele Gegenstände vor den Türen der höheren Bildung, weil sie nicht anspruchsvoll genug sind – Tiere zum Beispiel. Ein Schulzoo ist etwas für Hauptschulen, allenfalls für Gesamtschulen. Als »Anschauungsmaterial« sind die wenigen in ihm möglichen oder üblichen Tierarten zu schnell »verbraucht« –

zufällige und zeitraubende Objekte, die die Systematik und Vollständigkeit des biologischen Pensums eher stören als bereichern. Vollends untauglich für die höhere Bildung scheinen die Tiere zu werden, wenn sie, wie an der Bielefelder Laborschule, neben der noch lehrplanmäßigen Funktion »Tiere – ihre Lebensbedingungen und Verhaltensformen – beobachten« ausdrücklich zwei weitere, an dieser Schule für »bildend« erachtete Funktionen haben: den Schülern die Erfahrung einer Verantwortung zu geben (einer ernsten, ja buchstäblich unerbittlichen) und die damit verbundene emotionale Stärkung – das Kaninchen Fritz ist mein Tröster; wenn alle anderen gemein zu mir sind, habe ich doch noch ihn; bis ich eines Tages gelernt habe, wie ich eben diesen Trost bei Menschen finde. Wie der Schulzoo sind der Schulgarten, die Schulküche, die Schulwerkstatt an Gymnasien unüblich. Sie »unterfordern« die Begabten und nehmen der höheren Bildung nur Zeit weg.

Andere Mittel der gemeinen Bildung werden auch in der höheren verwendet: Singen und Sport, Geschichten und Theater. Aber in der höheren sind sie doch eher Dekoration oder Ausgleich, nicht selber der bildende Vorgang.

Es gibt genug Lernanlässe zu großer, wichtiger Bildungswirkung für alle, ohne daß man die Schüler trennen müßte oder diejenigen, die schon Englisch nur schlecht sprechen, nun auch noch zwingt, Latein oder Griechisch zu lernen, und diejenigen, die kaum Comics lesen können, auch noch mit Thomas Manns kunstvoll-schwierigen Sätzen plagt.

Ich bin überzeugt, daß die Unterschiede im Lernen der Schulgegenstände ein schlechter und sachwidriger, wenn schon bequemer Maßstab für die Unterscheidung

von Bildung und Nicht-Bildung, von sogenannter höherer und sogenannter volkstümlicher Bildung sind, daß hingegen die Unterschiede der Persönlichkeit, der Lebensauffassungen und -entwürfe eine große Bildungswirkung tun, man also die Schüler schon deshalb zusammen lassen soll, bis sie ihre Entscheidung für dies und gegen jenes selbst in die Hand nehmen. Das geschieht etwa im Alter von 16 Jahren, mit dem Abschluß der Sekundarstufe 1. Die Kriterien für diese Bildung trage ich im nächsten Abschnitt vor.

Daß eine solche Bildungsschule Gymnasium heiße, ist nicht notwendig, wäre mir aber recht, weil damit die bewährten großen Bildungsgegenstände und -gelegenheiten dieser Schulart dort Eingang fänden – ausgewählt auf ihre Bildungswirkung hin und nicht als Anlaß und Mittel der Auslese. Warum soll einer auf einer solchen Schule nicht sechs Jahre Latein lernen dürfen – wie ein anderer Elektronik und ein dritter Klavierspielen –, wenn er es denn will! Jedem sei da sein Spielraum gelassen.

III

Mögliche Maßstäbe